

Humboldt Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Dissertation

„Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie!“

Die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender

Zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

im Fach Erziehungswissenschaften

von

Dipl.-Soz. Alexander Otto

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin:

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekan der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät:

Prof. Dr. Christian Kassung

Gutachter/innen:

Prof. Dr. Andrä Wolter, PD Dr. Steffi Badel

Tag der Disputation:

8. Juli 2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungen	7
Tabellen	7
1 Einleitung.....	8
2 Kontextualisierung und Begriffsverständnis.....	17
2.1 Der Dritte Bildungsweg – Chance und Gelegenheitsstruktur für die Studienentscheidung beruflich Qualifizierter ohne Abitur.....	17
2.2 Nicht-traditionelle Studierende – Begriffsverständnis	25
3 Was wissen wir über nicht-traditionelle Studierende? – Stand der Forschung	30
3.1 Quantitative Entwicklungen beim Hochschulzugang	32
3.2 Soziale Öffnung.....	37
3.3 Studierfähigkeit und Studienerfolg.....	40
3.4 Opportunitätsstrukturen.....	49
3.5 Studienentscheidungen und Studienmotive.....	57
4 Theoretischer Orientierungsrahmen.....	67
4.1 Klassische Konzepte und Ansätze der Berufs- und Studienentscheidung	68
4.1.1 Kongruenz-, entwicklungs- und lerntheoretisch orientierte Konzepte	68
4.1.2 Allokationsprozesse und Gelegenheitsstrukturen	72
4.1.3 Rational-Choice-Ansätze	75
4.2 Studienentscheidung als habitualisierte Entscheidung - Sozialisationserfahrungen in Herkunftsfamilie und Beruf.....	84
4.2.1 Herkunftsfamilie, Habitus und Studienentscheidung.....	86
4.2.2 Die berufliche Erfahrung – Sozialisation, Habitus und Anregungsmilieu.....	90
4.3 Individualisierte Entscheidung vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Zeitdiagnosen	95

4.4	Studienentscheidungen im Kontext von Lebenslauf und Biografie	102
4.4.1	Lebenslauf.....	103
4.4.2	Biografie	107
5	Methodisches Vorgehen.....	111
5.1	Kontext: Das Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“	111
5.2	Methodologische Grundorientierung.....	115
5.3	Konzeptionelle Anlage der Interviewstudie und Zusammensetzung des Samples	117
5.4	Datenerhebung.....	121
5.4.1	Orientierung am problemzentrierten Interview.....	121
5.4.2	Gesprächsleitfaden und Ablauf der Interviews	122
5.5	Datenauswertung – ein mehrstufiges Analyseverfahren	125
5.5.1	Qualitative Inhaltsanalyse – Analyseschritte 1a und 1b	126
5.5.2	Theorieorientierte heuristische Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen – Analyseschritt 2	128
5.5.3	Komparative Analyse und Typenbildung – Analyseschritt 3	130
6	Ergebnisse	134
6.1	Vor-akademische Werdegänge – „Weil-Motive“ der Studienentscheidung	134
6.1.1	Herkunftsfamilie als primärer lebensweltlicher Erfahrungsraum – „Meine Eltern sind beide keine Akademiker. Also das, glaube ich, spielt schon eine sehr starke Rolle.“	135
6.1.2	Schulzeit und Abiturverzicht – „Ich hab’ die Realschule, und das war für mich dann eigentlich auch gut.“	142
6.1.3	Übergang in die berufliche Bildung durch Wahrnehmen von Gelegenheitsstrukturen – „Machst du halt die Ausbildung, da hast du was.“ ..	150
6.1.4	Phase der Erwerbsarbeit – Anregungsmilieu und Diskrepanzerfahrungen	154

6.1.4.1	Berufliche Identität, Handlungskompetenz und neue Perspektiven – Pull-Faktoren für die Studienentscheidung.....	155
6.1.4.2	Diskrepanzerfahrungen als Push-Faktoren im Kontext der Studienentscheidung.....	160
6.1.5	Komparative Bedeutung der signifikanten Anderen aus dem nicht-familialen Umfeld – „Also, diese Welt ist mir quasi offenbart worden.“.....	164
6.2	Studienmotive.....	167
6.3	Studienentscheidung als individualisierte Entscheidung – Freisetzung, Entzauberung, Re-Integration.....	178
6.3.1	Öffnung des Hochschulzugangs – Freisetzung aus institutionell verschlossen Zugangsgefügen.....	179
6.3.2	Entzauberung des Berufs als handlungsleitendes Konzept.....	181
6.3.3	Arrangements von Re-Integration in neue institutionelle Zusammenhänge.....	183
6.4	Studienentscheidung im normativen Setting des institutionalisierten Lebenslaufs – zwischen Differenz und Integration	184
6.4.1	Ausrichtung auf das Skript Normallebenslauf.....	186
6.4.2	Der vermeintlich letztmögliche Zeitpunkt – Entscheidung in Hinblick auf das eigene Lebensalter.....	192
6.5	Studienentscheidung als Abwägungsprozess – Hochschule oder Verbleib im Beruf	195
6.5.1	Subjektiv erwartete Nutzenaspekte eines Studiums	197
6.5.2	Subjektiv erwartete Kosten und Risiken des Studiums	202
6.5.3	Hochschulstudium als „Black-Box“ – unsichere Einschätzungen von persönlichem Studienerfolg und Studierfähigkeit.....	207
6.5.4	Entscheidungsheuristiken als Lösungen von Ambiguitäten	209
6.6	Typologische Bestimmung der Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungsmuster	212
6.6.1	Merkmalsraum	213
6.6.2	Selbstoptimierer(in) – karriereorientierter Aufstieg und Wettbewerb.....	219
6.6.3	Finalisierer(in) – Studium als letzter Schritt.....	229

6.6.4	Pionier(in) – Neuland und zweite Chance	240
6.6.5	Flexibilisierte – ein weiterer neuer Anfang.....	250
7	Fazit.....	260
	Literatur	274
	Anhang	307
	Kurzfassung	308
	Abstract.....	309

Abbildungen

Abbildung 1: Wege in die Hochschule, Quelle: Wolter et al. (2017)	18
Abbildung 2: NTS-Studienanfänger(innen) Anzahl und Anteil 2000 bis 2017, Quelle: Kerst (2019)	34
Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (Angaben in Prozent), Quelle: Wolter et al. (2019).....	38
Abbildung 4: NTS nach Fächergruppen - Vergleich Interviewsample vs. Studienanfänger(innen) 2017 insgesamt	120
Abbildung 5: Merkmalsraum einer typologischen Bestimmung der Studienentscheidung im Kontext biografischer Orientierungsmuster	214
Abbildung 6: Typologie - Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungsmuster	218

Tabellen

Tabelle 1: Befragte über die einzelnen Erhebungszeitpunkte	118
Tabelle 2: Befragte der Interviewstudie nach Fächergruppen.....	120
Tabelle 3: Studienmotive der befragten nicht-traditionellen Studierenden	174

1 Einleitung

Es hat alles so zusammengespield, dass ich genau gewusst habe: jetzt! Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie wieder! Das war genau der richtige Zeitpunkt einfach. (M155, W1, 9)

Das vorangestellte Zitat einer befragten nicht-traditionellen Studierenden zu ihrem Übergang aus dem Beruf in die Hochschule lässt bereits erahnen, dass ihre Studienentscheidung in einen individualisierten und biografisch komplexen Zusammenhang eingebettet ist. Frau M155 berichtet hier von „genau dem richtigen Zeitpunkt“ für ihren Wechsel aus dem Beruf in ein Studium und, dass „alles zusammengespield“ habe. Schließlich gibt die Befragte noch zu verstehen, – „Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie wieder!“ – dass es sich aus ihrer biografischen Perspektive um die scheinbar letzte Gelegenheit für eine derart folgenreiche Bildungsentscheidung handeln muss.

Aus Forscherperspektive schließen sich hier die Fragen an, was Frau M155 in ihrem bisherigen Lebensverlauf wohl alles widerfahren sein mag und auf welche biografischen oder situativen Ereignisse und Erfahrungszusammenhänge die Befragte ihre Entscheidung hier bezieht. Was hat da aus ihrer Sicht alles zusammengespield? Warum ist gerade jetzt der richtige Zeitpunkt? Und warum nie wieder, wenn nicht jetzt? Oder aus der Blickrichtung von Max Weber gefragt: Welcher subjektive Sinn verbirgt sich hinter der Entscheidung dieser hier exemplarisch angeführten Aussage?

Nur wenig ist der empirisch ausgerichteten Hochschulforschung bislang über die subjektiven Orientierungen und Beweggründe derjenigen bekannt, die vor der Entscheidung stehen, aus der Phase der Erwerbstätigkeit heraus in ein Hochschulstudium zu wechseln (vgl. Freitag 2012). Und die Frage spitzt sich für beruflich Qualifizierte ohne Abitur noch weiter zu. Es ist längst nicht geklärt, wann und *warum* sich die im Folgenden als nicht-traditionelle Studierende bezeichnete Gruppe (ausführlicher in Kapitel 2.2) zu einem Studium entschließt und welche Bedeutung dem Studium von dieser Gruppe zugeschrieben wird. Zudem ist wenig darüber bekannt, *wie* nicht-traditionelle Studierende ihre Entscheidung für das Studium treffen und wie sie das antizipierte Studium in einen lebensgeschichtlichen Kontext setzten.

Die vorliegende Studie möchte sich eben diesem Thema – der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender – widmen. Um dieses Phänomen zu entschlüsseln, wurden Gespräche mit insgesamt 82 nicht-traditionellen Studierenden an verschiedenen Hochschulen innerhalb Deutschlands geführt. Auf diese Weise ist es gelungen, denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, Gelegenheit zu geben, die Konstruktionen und persönlichen Relevanzen ihrer Studienentscheidungen selbst zu entfalten. Die Teilnehmer(innen) wurden dazu mehrmals (im Idealfall an vier unterschiedlichen Zeitpunkten) über den Verlauf ihres Studiums hinweg befragt. Insgesamt entstanden 166 Interviewtranskripte, die die Datengrundlage der hier vorliegenden Untersuchung bilden (ausführlicher in Kapitel 5).

Die Interviewstudie war eingebettet in das Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Wolter et al. 2014, 2017). Das Projekt hat über einen Zeitraum von 2011 bis 2019 die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden systematisch anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), der Hochschulstatistik sowie Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden untersucht und empirisches Wissen über alle Verlaufsphasen des Studiums hinweg (Übergang, Studieneingangsphase, Studienverlauf, Studienerfolg, Übergang nach dem Studium) erzielt (ausführlicher in Kapitel 3 und Kapitel 5.1). Auch Teilergebnisse der vorliegenden Studie sind in die Projektberichterstattung (Otto/Kamm 2016, Wolter et al. 2014, Wolter et al. 2017) eingeflossen. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert.¹

Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender stehen im bildungspolitischen Kontext des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Demnach sollen Inhaber(innen) einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (Meister im Handwerk gemäß der Handwerksordnung (HWO) sowie Inhaber(innen) von Fortbildungsabschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG)² eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Dasselbe gilt für Inhaber(innen) von Fachschulabschlüssen und vergleichbaren Fortbildungen für Berufe im Gesundheitswesen, der Sozialpflege und -pädagogik. Beruflich Qualifizierten ohne

¹ Förderkennzeichen: M508500 und M523600

² Oder vergleichbare Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes (SeemG).

Aufstiegsfortbildung ermöglicht die Regelung unter der Voraussetzung eines erfolgreichen Durchlaufens eines Eignungsfeststellungsverfahrens³ eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung.

Historisch gesehen steht die Empfehlung als Zäsur einer bis dato im deutschen Bildungssystem etablierten Segmentierung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Ein Hochschulstudium (streng genommen ein Universitätsstudium) ist in dieser Logik an eine im Gymnasium erworbene Studienberechtigung gebunden (vgl. Wolter 1990, 1994, Baethge 2010, Baethge/Wolter 2015). Mit der Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten wurde für die Absolventen(innen) des beruflichen Bildungssystems von politischer Seite eine Chancen- bzw. Gelegenheitsstruktur (Tarrow 1991, Miethe 2007, 2011) geschaffen, auch ohne Abitur an Hochschulbildung zu partizipieren und einen Bildungsaufstieg zu erreichen.

Für Individuen bedeutet dies, dass sich der Gestaltungsspielraum ihrer persönlichen Bildungs- und Berufsbiografien unter diesen neuen Rahmenbedingungen maßgeblich erweitert hat. In einem Setting in welchem dem Einzelnen mehr Möglichkeiten und Wege offenstehen, kommt der individuellen Entscheidung automatisch ein größeres Gewicht zu. Für beruflich qualifizierte ohne Abitur ergibt sich nunmehr die (unerwartete) Chance, die vor Jahren getroffene Entscheidung des Abiturverzichts⁴ zu korrigieren und vollkommen neue, bis dato nicht antizipierbare Bildungs- und Berufspfade einzuschlagen. Auf der anderen Seite erzeugt die Option des Bildungsaufstiegs unter Umständen aber auch persönliche Bedenken, die „Komfortzone“ der beruflichen Sicherheit zu verlassen oder Zweifel hinsichtlich der eigenen Studier- und Leistungsfähigkeit.

Bildungsentscheidungen wird allgemein attestiert, dass sie Lebensläufe strukturieren (Miethe et al. 2014, S. 9) und Lebenschancen nachhaltig beeinflussen. Sie werden aber in aller Regel an den institutionalisierten Übergangsstellen getroffen, also jeweils nach Beendigung der Grundschule, der weiterführenden Schule, der Ausbildung oder des Studiums. Traditionell ist vor al-

³ Hier geht es in der Praxis in erster Linie um die Feststellung einer Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach.

⁴ Hier ist anzumerken, dass die Entscheidung des Abiturverzichts als bewusste Entscheidung nur von sehr wenigen getroffen wurde (dazu ausführlicher in Kapitel 6.1).

lem der Übergang vom gymnasialen in das akademische Bildungssystem konsekutiv miteinander verzahnt (vgl. Wolter 2013). Dies manifestiert sich im institutionell geregelten Zugang zur Hochschule, der die schulische Hochschulzugangsberechtigung als formale Voraussetzung vorsieht. Die einmal getroffene Entscheidung gegen die gymnasiale Schullaufbahn galt daher bislang als folgens schwer für den Einzelnen und nur unter erheblichem Aufwand korrigierbar (vgl. z. B. Maaz 2006). Sie zementierte die entscheidende Grenze eines subjektiven Handlungsspielraums. Beinahe unwiderruflich stellten Bildungsentscheidungen für eine mittlere Schullaufbahn bislang die Weichen für den Übergang in das berufliche Bildungssystem und markierten Barrieren zur akademischen Bildung. Gerade im vergleichsweise früh selektierenden deutschen Bildungssystem war dieser Tatbestand vor allem aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive traditionell in der Kritik. Als legitimer Spurwechsel galt lange Zeit ausschließlich das Nachholen des Abiturs auf dem Zweiten Bildungsweg (vgl. Freitag 2012). Vor diesem Hintergrund unterschieden sich bildungsbiografischen Handlungsspielräume von Abiturient(inn)en und Nicht-Abiturient(inn)en sowohl aufgrund ihrer unterschiedlichen Abschlusszertifikate aber auch aufgrund ihrer soziokulturell vermittelten Erwartungshorizonte bislang erheblich. Ein Studium ohne Abitur ließe sich nach dieser Logik als eine systemisch und individuell erwartungswidrige Bildungskarriere einordnen.

Unter den Bedingungen einer Öffnung der Hochschulen gewinnen nunmehr Bildungsentscheidungen – zumindest für die hier avisierte Gruppe – auch in späteren Lebensphasen an Bedeutung. Es liegt auf der Hand, dass die Liberalisierung des Hochschulzugangs zu einer Individualisierung von (Bildungs-)Biografien führt, die vom Individuum fortan individuell entschieden und verantwortet werden müssen (vgl. Beck 1986). Der institutionalisierte Lebenslauf (Kohli 1985, 2003) scheint sich – wenigstens auf den ersten Blick – als biografisches Handlungsschema zu entgrenzen. Wenn heute weniger Bildungswege durch den Nicht-Erwerb von Bildungszertifikaten prinzipiell verschlossen bleiben, dann heißt das für den Einzelnen auch, dass sich die vormals limitierten aber eindeutigen biografischen und beruflichen Pfade verzweigen und verändern. Es ist heute längst nicht mehr selbstverständlich, im einmal erlernten Beruf bis zum Eintritt in den Ruhestand beständig tätig zu sein.

Folgt man diesen Zeitdiagnosen, dann steht die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender im Spannungsfeld der neu hinzugewonnen individuellen Freiheit der Chance auf Bildungsaufstieg auf der einen und einem Orientierungsverlust und individuellem Risiko auf der

anderen Seite. Sie stellt also mitnichten die bloße zeitversetzte Blaupause einer Studienentscheidung sogenannter traditioneller Studierender dar. Während Abiturient(inn)en nach Beendigung ihrer Schulzeit in ihrer großen Mehrzahl entscheiden, *was* sie studieren und *wo* sie studieren wollen (vgl. Tutt 1997), geht es bei der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender in erster Linie darum, *ob* sie überhaupt studieren sollen.

Die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender – so eine der ersten Ausgangsüberlegungen der Untersuchung – grenzt sich allein schon dadurch von der traditioneller Studierender ab, dass für den Übergang Beruf-Hochschule keine vorstrukturierten oder normativen Orientierungsmuster ableitbar sind, wie dies bei der Mehrzahl der Abiturient(inn)en der Fall ist, die nach der Schulzeit in die Hochschule einmünden.

Die unterscheidbaren Konfigurationen der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender – so die Überlegung weiter – sind dabei mindestens in vier Dimensionen zu verorten.

- *Erstens* werden innerhalb einer gymnasialen Laufbahn die intellektuellen Grundkompetenzen eines traditionellen Fächerkanons erworben, die allgemein von den Hochschulen als erforderlich angesehen und vorausgesetzt werden, um ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren⁵. Nicht-traditionelle erwerben in ihrer beruflichen Laufbahn hingegen spezifisches berufliches Wissen sowie berufliche und generische Kompetenzen.
- *Zweitens* erfolgt in der gymnasialen Oberstufe auch eine Art wissenschaftspropädeutische Sozialisation, der spezifische wissenschaftsorientierte Denk- und Arbeitsweisen, Methoden des Erkenntnisgewinns, motivationale Kompetenzen sowie Lernhaltungen zuzuordnen sind. Nicht-traditionelle Studierende haben stattdessen berufliche Stationen durchschritten, die ihrerseits wiederum spezifische Denk- und Handlungsmuster hervorgebracht haben. Sie blicken folglich zu dem Zeitpunkt, an dem sich für sie die Frage der Studienentscheidung stellt, auf gänzlich andere biografische Vorerfahrungen (mit

⁵ „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK 2006, S. 5).

teilweise sehr ausgeprägten beruflichen Erfahrungsressourcen) zurück als Abiturient(inn)en.

- *Drittens* gilt ein Übergang vom gymnasialen Schulabschluss in die Hochschule aus einer lebenslaforientierten Perspektive als ein kulturell gängiges Übergangsmuster und entspricht den (lebens-) zeitlichen Vorstellungen in der Gesellschaft. Dagegen stellt der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule – zudem noch ohne vorangestelltes Abitur – einen Ausbruch aus dem System der normalbiografischen Übergänge (Kohli 1975) dar. Allein aufgrund des Lebensalters müssen nicht-traditionelle Studierende ihre Entscheidung anders für sich einordnen.
- *Viertens* ist davon auszugehen, dass nicht traditionelle Studierende unter anderen Lebensrealitäten (Berufstätigkeit, familiäre Aufgaben, Studienfinanzierung) ihre Studienentscheidung treffen und sich somit womöglich an erschwerten Studien- und Lebensbedingungen orientieren müssen (z. B. verringertes Zeitbudget für das Studium, schwierigere hochschulische Integration, Tinto 1975).

Die empirische Forschungslage zur Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender ist allenfalls als holzschnittartig zu beschreiben. Entsprechend unbefriedigend ist die konzeptuelle Theorieentwicklung zum Prozess der Studienentscheidung eben dieser besonderen Gruppe von Studierenden. Während quantitative Effekte der Öffnung der Hochschulen auf der Makroebene anhand von Studierendenzahlen inzwischen plausibel darstellbar sind (Wolter et al. 2014, 2017), bleibt die Frage nach der Entscheidung auf individueller Ebene noch weitgehend ungeklärt.

Der Anteil nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen ist nach wie vor äußerst gering. Mit momentan drei Prozent der Studienanfänger(innen) kann von der bildungspolitisch geforderten Öffnung der Hochschulen nur bedingt die Rede sein (vgl. ebd.). Der Übergang von der beruflichen in die traditionell streng davon getrennte akademische Bildungswelt scheint für die neuen Studienberechtigten eine individuelle Herausforderung darzustellen. Institutionelle Chancenstrukturen bringen also noch keine individuellen Bildungsentscheidungen hervor, sondern eröffnen oder erweitern („lediglich“) Spielräume und Optionen für Individuen (vgl. Miethe 2011).

Stellt man die Frage, warum sich trotz formaler Öffnung des Hochschulzugangs bislang nur eine verhältnismäßig geringe Beteiligung nicht-traditioneller Studierender ergeben hat und wie

sich womöglich Phänomene von Selektivität und Selbstselektivität auf diesem Zugangsweg (vgl. Wolter et al. 2019) erklären lassen, kommt der Berücksichtigung der *individuellen* Studienentscheidungen eine große Bedeutung zu. Denn ohne den Bezug zur Mikroebene wären kollektive Phänomene, wie die hier konstatierte verhaltene Beteiligung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulbildung, nicht vollständig nachvollziehbar. Die Effekte der faktischen Möglichkeit des Studierens ohne Abitur bleiben daher solange spekulativ, bis man durch nähere Erkenntnisse die Perspektive der Gruppe selbst, allen voran über deren Entscheidungsprozess zum Studium versteht. Denn „das Individuum stellt die unterste Handlungseinheit dar, auf die jedes soziale Phänomen zurückgeführt wird“ (Etzrodt 2003, S. 12).

Bekannt ist, die Akteure haben bereits mehrere institutionell verankerte Übergangsschwellen (Schulwahl, Abiturverzicht, Berufswahl, ggf. Aufstiegsfortbildung) passiert, ehe sie sich für ein Studium entschieden haben. Die in diesem vor-akademischen Verlauf getroffenen Entscheidungen fügen sich zu individuellen Laufbahnen, auf denen bestimmte Interessen- und Erfahrungen ausgebildet werden und die schließlich die Option eines Übergangs in die Hochschule eröffnen. Wie und warum eine Studienentscheidung aber tatsächlich von jedem Einzelnen getroffen wird, ist komplex. Sie hängt vom bisherigen biografischen Verlauf und der aktuellen persönlichen Lebenssituation, von individuellen Abwägungen, normativen Orientierungen, sozialisatorischen Aspekten und exmanenten Kontextbedingungen (regionaler Arbeitsmarkt, regionale Hochschullandschaft, soziales Umfeld) ab. „Ohne ein Wissen um die individuellen Vorgänge auf der Mikroebene (...) hat man kein Wissen darüber, wie überindividuelle Strukturen von den Akteuren für ihre weiteren Handlungen verarbeitet werden und wie sich diese Verarbeitungen und Handlungen, nachdem sie umgesetzt wurden, auf die sozialen Strukturen auswirken“ (Greshoff 2008, S. 4213). Der Hochschulforschung fehlt es in diesem Zusammenhang bislang an hinreichend empirischem Wissen über die Perspektiven, Ansichten und Denkweisen der Studierenden selbst, denen sich die Hochschule öffnen will.

An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung an, das darin liegt die Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender – aus der Perspektive der Mikroebene mit der dafür notwendigen Tiefenschärfe – zu rekonstruieren. Dafür sind etwa Fragen zu bearbeiten, welche Motive die nicht-traditionellen Studierenden zum Studium bewegt haben, welche Ereignisse und Aspekte die Entscheidungshandlung gerahmt und womöglich

beeinflusst haben, welche Orientierungen und (berufs-)biografischen Erfahrungen unter Umständen handlungsleitend waren und welche Risiken oder Hemmschuhe im Kontext der Studienentscheidung standen. Gleichfalls ist die Frage zu vertiefen, wie Konzepte von Lebensläufen als leitende Orientierungsmuster und normative Referenz für Studienentscheidungen wirken. Übergreifend wird die Forschungsfrage formuliert:

Wie und warum haben sich nicht-traditionelle Studierende für ihr Studium entschieden?

Dabei soll das Augenmerk zunächst auf den fallübergreifenden und in diesem Sinne als charakteristisch für die Untersuchungsgruppe zu interpretierenden Merkmalen der Studienentscheidung liegen. Sodann stellt sich die Frage nach möglichen Unterschieden von Entscheidungen innerhalb des Samples und deren Systematisierung.

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung in die Thematik wird in Kapitel 2 zur Kontextualisierung des Forschungsthemas die historische Entwicklung des Dritten Bildungswegs skizziert (Kapitel 2.1) und das Begriffsverständnis zu *nicht-traditionelle Studierende* geklärt (Kapitel 2.2). Im Kapitel 3 erfolgt die Beschreibung des Forschungsstands zu nicht-traditionellen Studierenden. Dieser wird anhand der Themenfelder: Quantitative Entwicklung beim Hochschulzugang (Kapitel 3.1), Soziale Öffnung (Kapitel 3.2), Studienerfolg und Studierfähigkeit (Kapitel 3.4), Opportunitätsstrukturen (Kapitel 3.5) und schließlich Studienentscheidungen und Studienmotive (Kapitel 3.6) aufgearbeitet.

Im Zentrum des vierten Kapitels steht die theorieorientierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender. Dem qualitativen Paradigma der Offenheit folgend, sollen hier möglichst unterschiedliche theoretische Perspektiven auf den Forschungsgegenstand betrachtet werden, um daraus einen theorieorientierten (aber keinesfalls theoriegeleiteten) heuristischen Rahmen für die Datenanalyse zu entwickeln (vgl. Miethe 2011). Im Zentrum der Überlegungen stehen zunächst drei als klassisch geltenden Ansätze der Berufs- und Studienwahl (Kapitel 4.1), nämlich kongruenz-, entwicklungs- und lerntheoretische Ansätze (Kapitel 4.1.1), alloktionstheoretisch orientierte Konzepte (Kapitel 4.1.2) sowie Rational-Choice-Ansätze (Kapitel 4.1.3). Hier zeigt sich, dass diese zwar wichtige Anhaltspunkte für einen Analyserahmen bereitstellen, die besonderen Aspekte der untersuchten Gruppe jedoch nicht in erforderlicher Einschlägigkeit abbilden können. Denn die Studienentscheidung

nicht-traditioneller Studierender lässt sich auch als Ergebnis (beruflicher) Sozialisationserfahrungen (Kapitel 4.2) verstehen, geschieht individualisiert unter den Bedingungen einer voranschreitenden gesellschaftlichen Modernisierung (Kapitel 4.3) und ist gerahmt von normativen Aspekten des standardisierten Lebenslaufs und biografischen Reflexionen (Kapitel 4.4).

Im fünften Kapitel wird die methodische Konzeption der Untersuchung beschrieben. Dies beinhaltet unter anderem eine Darstellung des oben genannten Projektkontextes (Kapitel 5.1), Ausführungen zur methodologischen Grundorientierung der Untersuchung (Kapitel 5.2), zur Anlage der Interviewstudie (Kapitel 5.3), zur Datenerhebung (Kapitel 5.4) und zum Verfahren der Datenauswertung (Kapitel 5.5).

Im sechsten Kapitel werden schließlich die empirischen Ergebnisse präsentiert. Diese umfassen zunächst die vor-akademischen Werdegänge der Untersuchungsgruppe (Kapitel 6.1) und die Studienmotive (Kapitel 6.2). Schließlich wird unter Einbindung des theoretischen Vorverständnisses der Versuch unternommen, das Phänomen als individualisierte Entscheidung zu rekonstruieren (Kapitel 6.3), Bezüge zum normativen Charakter des institutionalisierten Lebenslaufs innerhalb der Entscheidungen aufzuzeigen (Kapitel 6.4) und Strukturmerkmale einer rational orientierten Entscheidung zu präsentieren (Kapitel 6.5). Kapitel 6.6 macht den Vorschlag einer Typologie der Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender und stellt Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Entscheider(inne)n in den Fokus. Die – orientiert am Vorgehen der empirisch begründeten Typenbildung (Kluge 1999) – konstruierten Typen werden zunächst jeweils abstrahiert und anschließend anhand einer fokussierten Beschreibung eines Falls dargestellt.

Das abschließende Kapitel sieben fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen. Es diskutiert diese vor dem Hintergrund einer theoretischen und methodischen Reflexion, fragt nach Erkenntnissen und Erträgen sowohl für die Hochschulforschung als auch für die bildungspolitische Debatte um die Öffnung der Hochschulen und zeigt schließlich Fragen auf, die anhand der Studie offenbleiben oder sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse neu stellen.

2 Kontextualisierung und Begriffsverständnis

2.1 Der Dritte Bildungsweg – Chance und Gelegenheitsstruktur für die Studienentscheidung beruflich Qualifizierter ohne Abitur

Mit der Liberalisierung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur wurde eine Chancen- bzw. Gelegenheitsstruktur (Tarrow 1991, Miethe 2007, 2011) für die betreffenden Personen geschaffen, die individuelle Studienentscheidungen – wie hier untersucht – erst möglich gemacht hat. Vor diesem Hintergrund soll zur Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstands ein kurzer Abriss (aber keineswegs eine vollständige systematische Darstellung) über die historische Entwicklung und die aktuellen bildungspolitischen Intentionen des Dritten Bildungswegs erfolgen. Ausführliche Darstellungen der historischen Entwicklungslinien des Hochschulzugangs ohne Abitur in Deutschland und dem Verhältnis von Hochschule und Gymnasium sind u. a. bei Wolter (2016), Freitag (2012) und Ulbricht (2012) nachzulesen.

Im deutschen Bildungssystem wird die Zulassung zum Studium in aller Regel über die auf dem Ersten Bildungsweg erworbene schulische Berechtigung (Abitur) reguliert (vgl. Abb. 1). Traditionell sind Abitur, Studierfähigkeit und Hochschulzugang im breiten gesellschaftlichen Bildungsverständnis eng miteinander verzahnt (vgl. Lenz/Wolter 2001, S. 175). Der individuelle Weg in die Hochschule führt eine Person in aller Regel über den erfolgreichen Besuch der gymnasialen Oberstufe, vermittelt über das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife oder der Fachhochschulreife. Der Erste Bildungsweg gilt nach wie vor als Königsweg in die Hochschule (ebd.). Der Hochschulzugang ist aber auch über den Zweiten Bildungsweg möglich. In diesem Fall holen Erwachsene Schulabschlüsse in späteren Lebensphasen nach. Die Hochschulreife wird jedoch auch hier auf dem schulrechtlich geordneten Weg im Kolleg oder im Abendgymnasium erworben. Der Zugang erfolgt dann über die gleichen formalen Grundlagen wie der über den Ersten Bildungsweg, auch wenn die individuellen Lebensverläufe eher denen der Absolvent(innen) des Dritten Bildungsweges ähneln.

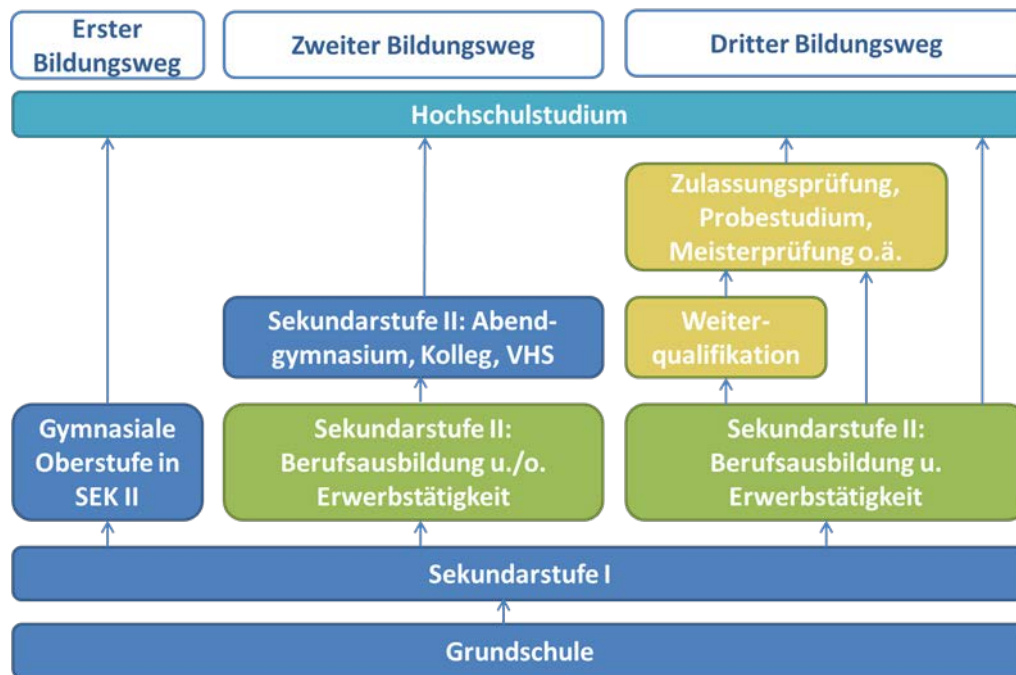


Abbildung 1: Wege in die Hochschule, Quelle: Wolter et al. (2017)

Kennzeichen des Dritten Bildungsweges ist die Aufnahme eines Studiums ohne den vorherigen Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Freitag 2012, Schwabe-Ruck 2010). Hier berechtigt eine berufliche Qualifikation zum Hochschulzugang.⁶ Je nach Bundesland unterschiedlich geregelt, handelt es sich in der Regel um eine Kombination aus Berufsabschluss und beruflicher Erfahrung oder um das Zertifikat einer so genannten Aufstiegsfortbildung (wie Meisterprüfung oder Technikerprüfung). Diese Möglichkeit des Zugangs wurde durch die Empfehlung der KMK von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte

⁶ Grundsätzlich kann hier noch differenziert werden zwischen dem Zugang über das Absolvieren einer Begabtenprüfung und den Zugang über eine berufliche Qualifikation (Freitag 2012). Letzterer kann direkt durch Anerkennung einer beruflichen Qualifikation, nach Durchlaufen eines Prüfverfahrens oder nach Bewährung in einem Studium auf Probe, erfolgen (Ulbricht 2012, Wolter 1994). Freitag (2012) nennt als weitere Option den Zugang über eine Eignungsprüfung, wie sie vor allem an Kunst- und Musikhochschulen üblich ist. Kunst- und Musikhochschulen werden aber in vielen Studien (z. B. Wolter et al. 2014, 2017) von vorn herein aus den Analysen ausgeschlossen, weil dies die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden womöglich erheblich verzerren würde. An Kunst- und Musikhochschulen muss jede/r eine Eignungsprüfung ablegen, auch diejenigen mit Abitur. Dieses Verfahren gibt es teilweise auch an Universitäten (für Sport, Kunst, Musik).

Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in fast allen Bundesländern ausgebaut (vgl. Ulbricht 2012, Nickel/Leusing 2009, Nickel/Duong 2012, Ulbricht 2012, Freitag 2013 und Wolter et al. 2014). Der Ausbau bzw. die weitere Liberalisierung des Dritten Bildungsweges war insgesamt durch Spannungen zwischen intendierter Öffnung und tatsächlicher Exklusion gekennzeichnet und ist verknüpft mit einer schon langen und lebhaft geführten Diskussion zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Unter dem Begriff *deutsches Bildungsschisma* übt Baethge (2006) Kritik an der grundlegenden Segmentierung von höherer Allgemeinbildung und Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene, die in dieser Form nur im deutschen (annäherungsweise allenfalls noch im österreichischen und schweizerischen) Bildungssystem zu finden ist. So zielt seither die höhere Allgemeinbildung durch einen Kanon repräsentativen systematisierten Wissens auf die Bildung einer individuellen (und studierfähigen) Persönlichkeit ab. Das Charakteristikum der (dualen) beruflichen Bildung begründet sich hingegen im Kern auf das Modell der handwerklichen Lehre und wurde sukzessive seit Anfang des 20. Jahrhunderts von der Industrie adaptiert und modifiziert (vgl. Thelen 2004, Baethge 2006). Nach wie vor zielt das berufliche Bildungssystem vergleichsweise monodimensional auf den Arbeitsmarkt und eine an wirtschaftliche Qualifikationsbedarfe orientierte berufliche Handlungskompetenz. Vor diesem Hintergrund „etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2006, S. 20). Im Ergebnis war ein Wechsel vom einen in das andere System nur unter erheblichen Hürden für den Einzelnen möglich.

Zwar gab es schon seit der Weimarer Republik Initiativen für eine Öffnung der Zugangsmöglichkeiten zu hochschulischer Bildung und gegen die Persistenz des Gegensatzes von beruflicher und allgemeiner Bildung, jedoch stellte der Dritte Bildungsweg seit jeher einen ausgesprochen marginalen und zudem stark regulierten Seitenweg dar, dessen Nutzung kaum von Bedeutung war (Wolter et al. 2018, Schwabe-Ruck 2011, Wolter 1990).

Strukturkonservative Haltungen wirkten immer wieder retardierend auf die Gleichstellung von Abitur und Berufsabschluss. Diese werfen wieder und wieder die Frage auf, ob die für die Hochschule notwendigen Kompetenzen an allen Lernorten gleichermaßen erworben werden

können (vgl. Bernhard 2017). Die Ursachen dieser tiefgreifenden Skepsis sind vor allem entstehungsgeschichtlich begründet. Denn Gymnasium und Abitur⁷ als Königsweg des Hochschulzugangs finden ihren Ursprung bereits in den Reformen des höheren Schulwesens an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert (vgl. Wolter 1989). In dieser Phase etablierte sich die Reifeprüfung als institutionalisierte Übergangsvoraussetzung von der Schule in die Universität, zunächst in Preußen. Die anderen Staaten folgten wenig später (vgl. Wolter 2016). Wege ohne Reifezeugnis in die Hochschule, bis dato ein relativ gängiger Zugangsweg⁸, wurden nach und nach zu Gunsten einer „staatlichen Monopolisierung der Zugangschancen zu den Universitäten“ (Gerth 1976, S. 91, zitiert in Wolter 2016), schrittweise beschnitten und fanden ihren Höhepunkt in der preußischen Reifeprüfungsverordnung von 1834 (ebd.). Diese erhob das Abitur zum exklusiven Kriterium der Studierfähigkeit und formalen Voraussetzung für die Aufnahme eines Universitätsstudiums (vgl. Wolter et al. 2018). Damit steht sie durchaus als historische Zäsur einer bis dahin eher freizügige Tradition des Hochschulzugangs (vgl. Wolter 1989, S. 13).

Mit der engen Bindung zwischen Abitur und Hochschulzugang war nunmehr gleichzeitig der Grundstein für eine ausgeprägte Trennung zwischen höherer Gymnasialbildung und universitärer Bildung auf der einen und Volksschul- und beruflicher Bildung auf der anderen Seite gelegt. Beide Systeme haben sich über Jahrzehnte hinweg nach jeweils eigenen institutionellen Organisationslogiken und Abläufen nebeneinander her entwickelt, ohne nennenswerte wechselseitige Bezüge zu suchen (vgl. Wolter 1989, 2016). Und diese binäre Spaltung wurde auch noch bildungstheoretisch durch ein Konzept von Allgemeinbildung, das an den Lehrplan des Gymnasiums angelehnt war, legitimiert. Ein Hauptkritikpunkt gegenüber der institutionellen Segmentierung war und ist das Ausmaß der sozialen Selektion, die im deutschen Bildungssystem vergleichsweise hoch ist (vgl. Wolter 2016). Zudem werden – so ein weiterer Kritikpunkt – das System der beruflichen Bildung und seine Bildungsabschlüsse auf diese Weise entwertet (ebd.).

⁷ Das Abitur wurde in Preußen bereits 1788 eingeführt. Zu dieser Zeit war es aber noch keine obligatorische Voraussetzung für den Hochschulzugang (vgl. Wolter 1989).

⁸ Wer kein Reifezeugnis hatte (beispielsweise in Fällen von Privatunterricht) konnte sich stattdessen einer relativ unverbindlichen Aufnahmeprüfung an einer Universität unterziehen. (Wolter 2016, S. 9).

Alternative Wege der Hochschulzulassung waren die große Ausnahme und folgten einem elitären Selbstverständnis, das mit hohen Anforderungen an die Studienbewerber(innen) verbunden war. So verweisen Prüfungsordnungen der Weimarer Zeit auf den Nachweis der besonderen Eignung, besonderer Persönlichkeitseigenschaften und besonderer Motivation (vgl. Wolter 1990). Dieses „Besonderheitenethos“ (Blinkert 1974, S. 33) in den bildungspolitischen Öffnungsbestrebungen schreibt sich auch in den Jahren der Nachkriegszeit weiter fort. So regulierte die Kultusministerkonferenz 1959 den berufsbezogenen Weg in die Hochschulen durch die „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“. Als Reaktion auf den Mangel an Akademiker(inne)n war es das Ziel, „Begabungsreserven“ zu erschließen (vgl. Wolter 1990). Die Intention lag somit weniger darin, die Chancengleichheit zu erhöhen als vielmehr den Fachkräftemangel zu lösen (vgl. Schwabe-Ruck 2010).

Aspekte der sozialen Öffnung gewannen erst im Zuge der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren an Relevanz (Banscherus/Wolter 2016). In den 1970er Jahren entwickelte sich die Debatte um Lebenslanges Lernen, einem Konzept, das sich zuerst im Zusammenhang internationaler Organisationen wie der OECD und der UNESCO findet. Die Chiffre des Lebenslangen Lernens liefert bis heute eine wichtige Legitimationsfunktion für den Ausbau des Dritten Bildungswegs (vgl. ebd.). In den 1980er Jahren etablierte sich das Postulat der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung (Hegelheimer 1986). Dadurch wurde das Konzept der besonderen Begabung sukzessive vom Konzept beruflicher Vorerfahrungen und Kompetenzen beim Hochschulzugang ohne Abitur abgelöst (vgl. Wolter 2013).

Aber erst im Lauf der 1990er Jahre rückten Berufstätige in Deutschland – vor allem vor dem Hintergrund eines internationalen Diskurses über Lebenslanges Lernen - als Zielgruppe in den Fokus von Hochschulen. So sollten mit der Öffnung unter dem Leitbild von Widening Participation nunmehr vor allem auch herkunftsbedingte Ungleichheiten im Zugang zu Bildung ausgeglichen werden. 1998 wurde der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur erstmals im Hochschulrahmengesetz (§ 27 HRG 1998) aufgenommen (vgl. Bernhard 2017). Dennoch blieb Deutschland im internationalen Vergleich eines der Länder, in denen die formelle Verknüpfung von Bildungstiteln und Zugangsberechtigungen besonders eng ist. Eine individuelle Weiterentwicklung von einmal eingeschlagenen beruflichen Karrieren war in der Regel weiterhin begrenzt vom „Makel“ einer nicht vorhandenen schulischen Hochschulzugangsberechtigung.

Eine Art „stille Revolution“ (Dahm et al. 2013) führte der Beschluss der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ im Jahr 2009 herbei. Darin wurde festgeschrieben, dass

- beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschluss eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen
- und, dass Absolvent(innen) einer beruflichen Erstausbildung nach dreijähriger Berufspraxis (und nach Durchlaufen einer Eignungsprüfung durch die Hochschulen) eine zumindest fachaffine Zulassung zum Hochschulstudium erhalten sollen.

Die bildungspolitischen Bestrebungen, die Hochschule zu öffnen, sind eingebunden in drei strukturkritische aber keineswegs trennscharfe Debatten (vgl. Wolter/Banscherus 2016, Wolter 2010, Bernhard 2017).

1. Zunehmender Bedarf an akademisch gebildeten Fachkräften vor dem Szenario eines einsetzenden demografisch bedingten Rückgangs der Studiennachfrage

Diese Debatte stützt sich auf demografische Prognosen und Zeitdiagnosen zum Wandel und der Modernisierung der Arbeitsgesellschaft. Prognosen sagen bei wachsendem Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und einem demografisch bedingten Rückgang der Studierendenzahlen ein diesbezügliches Missverhältnis voraus, was zu der politischen Schlussfolgerung führte, neue Zielgruppen für die Hochschulen zu erschließen (vgl. Wolter 2010a). Sowohl aufgrund des technologischen als auch des betriebsorganisatorischen Wandels ergibt sich ein höherer Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften (dazu ausführlicher in Kapitel 4.3).

2. Forderungen nach größerer sozialer Durchlässigkeit

Eine konflikttheoretisch untermauerte Argumentationsrichtung findet sich in der Forderung nach sozialer Durchlässigkeit des Bildungssystems. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der Chancengleichheit. Wenn in der Wissensgesellschaft soziale Positionen zunehmend über Bildung und Titel zugewiesen werden, wird die Forderung, den Zugang zu Bildung und deren Institutionen zu demokratisieren, umso relevanter. Zentral ist hier die Frage des sozialen Aufstiegs über Bildung. Danach steht der Dritte Bildungsweg auch als Chance zur Korrektur von herkunftsbedingten Bildungsnachteilen. Der Hochschulzugang für sogenannte bil-

dungsferne Schichten ist hier mit dem Motiv verbunden, gleiche Gestaltungschancen herzustellen (vgl. Banscherus/Wolter 2016, Freitag 2012). Auf der Mikroebene wird argumentiert, dass durchlässige Bildungsstrukturen gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen ermöglichen und gleichwertige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten auf Basis tatsächlicher Kompetenzen und Leistungen schaffen (vgl. Bernhard 2017).

3. Wettbewerb der Systeme „berufliche Bildung“ und „akademischer Bildung“

Seit einigen Jahren diskutiert die Fachöffentlichkeit nicht mehr nur eine Segmentierung, sondern auch einen Wettbewerb akademischer und beruflicher Bildungsgänge in Deutschland (vgl. Schütte 2013, Dietzen 2010, Drexel 2012). Eine „schleichende systemische Konkurrenz zwischen nicht-akademischer und akademischer (Berufs-)Bildung“ (Schütte 2013, S. 43) erhöht das Risiko, dass die berufliche Bildung im Zuge der Hochschulexpansion marginalisiert wird (vgl. Severing/Teichler 2013). Vor allem die Zahl unbesetzter Lehrstellen in der beruflichen Bildung stellen hier eine sich zuspitzende Problemlage dar. Ein Hauptproblem ist, dass berufliche Bildung häufig als Sackgasse hinsichtlich individueller Berufs- und Karriereentwicklungen wahrgenommen wird. Ziel ist es, wieder mehr Jugendliche für den beruflichen Ausbildungsweg zu gewinnen. Bestrebungen, die Attraktivität und gesellschaftliche Wertschätzung beruflicher Bildungsabschlüsse zu steigern, sind bereits seit den 1990er Jahren zu konstatieren (vgl. Wolter 1994). Eine Lösung des Problems erhofft man sich von einer Gleichwertigkeit der Zertifikate beruflicher und akademischer Bildung, die in den beiden Bildungssektoren gleichsam für den Zugang in den jeweils anderen Sektor anerkannt werden. Die berufliche Bildung und ihre Abschlüsse erfahren durch die Öffnung eine Art Wertsteigerung und werden für den Einzelnen attraktiver (vgl. Ulbricht 2012). Personen, die sich für einen beruflichen Bildungsweg entscheiden, soll durch diese Entscheidung nicht die Chance auf ein späteres Studium genommen werden.

Mit dem KMK-Beschluss von 2009 wurde somit nachvollzogen, was innerhalb der drei Diskursfelder schon länger debattiert wurde. Zunächst hat er somit formal einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung eingeleitet. Denn erstmals ist seither ein beruflicher Abschluss (namentlich die berufliche Aufstiegsfortbildung) dem Abitur in Bezug auf die Berechtigung zum Hochschulzugang gleichstellt. Der Beschluss steht ohne Zweifel als Zeichen für die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte,

deren Bildungs- und Berufsbiografien über viele Jahrzehnte hinweg von den selektiven Mechanismen eines stark gegliederten Bildungssystems determiniert waren (vgl. Bernhard 2017, Dahm et al. 2013, Ulbricht 2012).

Der Zugang in die Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur ist in Deutschland länderspezifisch geregelt. Auf die Heterogenität dieser Regelungen (und auch auf die damit verbundenen Probleme und Unklarheiten) weisen Bildungsforscher seither immer wieder hin (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, Wolter 2010, Banscherus et al. 2015).⁹

Seit 2014 folgen 15 der 16 Bundesländer in ihren jeweiligen Rechtsvorgaben den zur Regelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber dienenden KMK-Empfehlungen oder gehen über diese hinaus. Lediglich der Freistaat Sachsen ist in seinen Regelungen für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung noch restriktiver als es die KMK-Empfehlung vorsieht. Für einen detaillierten Überblick über die Zugangsregelungen in den einzelnen Ländern erstellt und veröffentlicht die KMK in unregelmäßigen Abständen eine sogenannte „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“ (KMK 2014).¹⁰

Nach wie vor aber – und das ist durchaus ein Problem – scheint jedoch die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur in der breiten öffentlichen Wahrnehmung kaum angekommen zu sein (Wolter et al. 2018). Immer noch scheint die berufliche Bildung hier um Gleichwertigkeit, Reputation und Anerkennung gegenüber der akademischen Bildung zu ringen (vgl. Dahm et al.

⁹ So wird beispielsweise die Unübersichtlichkeit der verschiedenen Regularien der einzelnen Länder zu Affinitätsvoraussetzungen zwischen Ausbildungsberuf und zu wählendem Studienfach sowie zu Quotenregelungen für die Hochschulzulassung oder Eignungsfeststellungsverfahren kritisiert.

¹⁰ Dass der Zeitpunkt der Gesetzesänderungen in den einzelnen Ländern erheblich variierte, zeigt Ulbricht (2012) und weist darauf hin, dass die Entwicklungsdynamik hin zum Ausbau des Dritten Bildungsweges in einigen Ländern bereits vor dem Zeitpunkt des KMK-Beschlusses zu verorten ist (das gilt insbesondere für Niedersachsen). Der KMK-Beschluss sei, so ihre Argumentation, weit weniger einflussreich als angenommen, obschon dieser zu einer schrittweisen Vereinheitlichung der Regulierungen führen könne (ebd., S. 164).

2013, Wolter 1990, Nickel/Leusing 2009). Vor diesem Hintergrund muss – auch um die Blickrichtung auf das hier zu bearbeitende Forschungsthema zu lenken – die Frage gestellt werden, wie dieses historische Erbe auf die Studienentscheidung der nicht-traditionellen Studierenden wirkt. Wie gestalten Individuen ihre Lebensplanungen (Geissler/Oechsle 1996) im Spannungsverhältnis der oben skizzierten traditionell binären Ordnung des Bildungssystems und seinen neuen Durchlässigkeiten?

2.2 Nicht-traditionelle Studierende – Begriffsverständnis

Viele Missverständnisse – sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Diskurs über die Öffnung der Hochschulen – gibt es hinsichtlich des Begriffs *nicht-traditionelle Studierende*. Die unterschiedlichen Definitionsversuche und -probleme wurden u. a. von Schütze/Slo-
wey (2012), Wolter (2012), Isensee/Wolter (2017), Lübben et al. (2015) und Tilley (2014) systematisch dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht noch einmal in aller Ausführlichkeit repetiert werden.

Gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Begriffsauffassungen scheint lediglich die Distinktion zur Gruppe der traditionellen Studierenden zu sein, die der Begriff illustrieren möchte. Das Bild des klassischen – und in diesem Sinne traditionellen – Studenten beschreibt Huber (1986) als „jung (eigentlich auch: männlich), von Elternhaus und Heimatregion weg an eine (ferne) Hochschule gezogen, nur in einem Zimmer (Bude oder Wohnheim) hausend, ledig, ungebunden, ganz offen für das Studentenleben, materiell zwar karg, aber doch irgendwie hinreichend versorgt (wie es der Askese des künftigen Wissenschaftlers gebührt), frei dazu, sich ganz auf die Wissenschaft, mindestens aber auf die Lernchancen des Studiums einzulassen“ (Huber 1986, zitiert nach Kellermann 1991, S. 198). Das Abitur als Eingangsvoraussetzung scheint in dieser Beschreibung aus den 1980er Jahren zum unhinterfragt geteilten Orientierungsrahmen zu gehören, sodass es der Autor scheinbar für gar nicht nennenswert hält. Stattdessen liegt hier der Fokus auf einem postmaterialistisch bildungsbürgerlich bis Bohème-typischen Lebensstil des Studierenden.

Längst hat sich aber das Bild des Studierenden liberalisiert und auch pluralisiert. Vor allem mit der Bildungsexpansion und dem Diskurs um Lebenslanges Lernen in den Hochschulen erweiterte sich auch das Bild des traditionellen Studierenden. Im Zuge der Pluralisierung und Diversifizierung der Studierendenschaft und dem internationalen Diskurs über Widening Participation etablierte sich schließlich der Begriff *nicht-traditionelle Studierende* (vgl. Isensee/Wolter 2017).

Vor allem in international vergleichenden Studien hat sich der Begriff des *non-traditional-student* inzwischen durchgesetzt und ähnlich konnotierte Bezeichnungen wie beispielsweise *mature student* oder *adult student* weitgehend verdrängt (vgl. Schuetze/Slowey 2012)¹¹. Jedoch variiert seine Definition in den jeweiligen nationalen Kontexten erheblich. Abhängig von

- den institutionellen Bedingungen und Strukturen nationaler Bildungssysteme,
- den Partizipationsmustern an Hochschulbildung und
- den demographischen Faktoren,

kreieren die einzelnen Länder hier sehr unterschiedliche Definitionen (Wolter 2012). In einer komparativen Begriffsanalyse konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Begriffs „nicht-traditionelle Studierende“ identifiziert werden (Schuetze/Slowey 2012, Wolter 2012). Demnach wird der Begriff verwendet für:

- im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, First Nations),
- Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biographien auf dem Weg zur Hochschule,
- Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen),

¹¹ Das internationale Begriffsverständnis sowie der internationale Forschungsstand wurden in der Studie von Schuetze/Slowey (2012) systematisch aufgearbeitet. Einbezogen waren 14 Länder (Deutschland, Österreich, Schweden, England, Irland, Portugal, USA, Kanada, Mexiko, Brasilien, Japan, Australien, Neuseeland, Südafrika). Diese Studie schrieb für die letzten 10 Jahre zwei andere komparative Studien fort, die sich auf den Zeitraum bis in die Mitte der 1980er Jahre (OECD 1987) und auf den Zeitraum bis etwa zum Jahr 2000 Schuetze/Slowey (2001) beziehen.

- Studienanfänger(innen) in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25 Jahre) und schließlich
- Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren (vgl. ebd.).

Inzwischen wird in fast allen Ländern der OECD zum Themenkomplex *non-traditional students* geforscht, doch lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen kaum Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern ziehen. Thunborg et al. (2011) subsummieren beispielsweise in einer schwedischen Studie unter dem Begriff „non-traditional“ so genannte „first generation students“ ebenso wie „mature students“ und Studierende nicht-schwedischer Herkunft und berichten unter Maßgabe dieser weiten Definition von einer Quote von rund 50 Prozent nicht-traditioneller Studierender unter den Studierenden in Schweden. In zahlreichen Studien genügt bereits die Erfüllung eines dieser Kriterien, um als nicht-traditionell zu gelten (Jürgens 2018). US-amerikanischen Studien (Spitzer 2000, Tilley 2014) definieren nicht-traditionelle Studierende häufig oberhalb der Altersgrenzen von 25 („nontraditional age students“). Nach dieser Definition fielen auch in Deutschland etwa die Hälfte aller Studierenden in die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Ein weiteres Beispiel eines vergleichsweise weitgefassten Verständnisses ist die US-amerikanische Studie von Horn/Caroll (1996), die sogar sieben nicht-traditionelle Charakteristika (verspäteter Übergang, Teilzeitstudium, finanzielle Unabhängigkeit, Vollzeitberufstätigkeit, Versorgung finanziell abhängiger Personen, alleinerziehend, Hochschulzugangsberechtigung alternativ zum Highschoolabschluss) unter dem Begriff „nontraditional undergraduates“ berücksichtigt. Die österreichische Studie (Pechar/Wroblewski 1998) untersucht unter dem Begriff „non-traditional students“ Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, führt daneben aber noch zwei weitere Gruppen von nicht-traditionellen Studierenden, nämlich Studierende die „verspätet“ in die Hochschule eingemündet sind, und Studierende, die mit nur eingeschränktem Zeitbudget (Teilzeit) ein Studium absolvieren.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in den unterschiedlichen Studien (z. B. Tilley 2014, Spitzer 2010, Bye et al. 2007, Newbold et al. 2010, Scott/Lewis 2012) ein beachtlich stärkerer Anstieg bzw. weitaus höhere Quoten nicht-traditioneller Studierender (mehrheitlich bis zu 50%) berichtet werden als in deutschen Studien (z. B. Wolter et al. 2014, 2017). Wlodkowski/Kasworm (2003) gehen gar so weit, dass 73% aller US-amerikanischen College-

Studierenden nicht-traditionelle Studierende seien. Ein ähnliches Ergebnis erzielen Compton et al. (2006). Horn/Caroll (1996) berichten eine Quote von 64 Prozent. Pechar/Worblewski (1998) weisen für Österreich in ihrer Studie einen Anteil von 72 Prozent aus.

Die begriffliche Unschärfe macht international seriös vergleichbare Aussagen kaum möglich. Ein weiteres Problem dieser weiten Definitionen ist, dass dann eine Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende nicht mehr begründbar ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, sich auf eine Begriffsdefinition zu fokussieren, die zumindest im nationalen Forschungsfeld eine systematische Orientierung und Anschlussfähigkeit ermöglicht und die die Besonderheit der Gruppe nicht-traditioneller Studierender innerhalb der deutschen Hochschullandschaft geschärft herausstellt.

Aber auch in der deutschen Forschungslandschaft die Verwendung des Begriffs nicht-traditionelle Studierende nicht eindeutig und führt regelmäßig zu Missverständnissen. So wurden beispielsweise in Untersuchungen zu nicht-traditionellen Studierenden auch Studierende des Zweiten Bildungsweges sowie Teilzeit- und Fernstudierende (Alheit et al. 2008)¹², Studierende, die älter als 30 Jahre sind und Studierende, die neben dem Studium erwerbstätig sind (Wilkesmann et al. 2012) oder Quereinsteiger in die Berufsausbildung (Diller et al. 2011)¹³ in die jeweiligen Samples mit einbezogen, was die Vergleichbarkeit von empirischen Befunden unscharf macht. Zudem konkurriert der Begriff – besonders in der Debatte um die neuen Zielgruppen in der Hochschule – mit Begriffen wie *beruflich qualifizierte Studierende*, *berufstätige Studierende*, *firstgen-Studierende*, die alle im Kern jeweils unterschiedliche Gruppen definieren, aber oftmals nur unzureichend vom Begriff der nicht-traditionellen Studierenden abgegrenzt oder in Beziehung gesetzt werden.

Mittlerweile hat sich in Deutschland in Hinblick auf die Verwendung des Begriffs nicht-traditionelle Studierende primär die zugangsbasierte Definition durchgesetzt, der auch die vorliegende Studie folgt. Die zugangsbasierte Begriffsdefinition limitiert den Begriff auf all jene Studierende, die über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind. Damit wird

¹² Qualitative Erhebung n=112 an 6 deutschen Hochschulen, quantitative Befragung n = ca. 800. Der größte Teil der Befragten war an der Fernuniversität Hagen immatrikuliert.

¹³ Qualitative Erhebung, BQ Studierende, n = 51, bundesweit.

auf die in Deutschland zentrale Bedeutung des Abiturs als Voraussetzung für den Zugang zur Universität (Isensee/Wolter 2017) fokussiert. Als nicht-traditionelle Studierende sollen in der vorliegenden Studie diejenigen Studierenden bezeichnet werden, die – ohne (Fach-)Abitur – aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Damit impliziert der Begriff zwar auch andere Kriterien wie ein höheres Lebensalter oder andere Lebensverläufe, doch reichen diese Kriterien allein nicht aus, um dieser Gruppe zugeordnet zu werden.

3 Was wissen wir über nicht-traditionelle Studierende? – Stand der Forschung

Der Forschungsstand zum Gegenstand *nicht-traditionelle Studierende* ist als zwiespältig zu beschreiben. Auf der einen Seite erobert das Thema im Kontext der Debatte um neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule (vgl. Kapitel 2.1) ein beträchtliches Ausmaß an Aufmerksamkeit, insgesamt bleibt es aber in der Hochschulforschung eher randständig. Vor allem wird ein Defizit hinsichtlich der theoretischen Einordnung und Systematisierung der Forschungsergebnisse über nicht-traditionelle Studierende konstatiert (vgl. Freitag 2012).

Die ersten empirischen Studien zu nicht-traditionellen Studierenden (Schulenberg et al. 1986, Wolter/Scholz 1986; Wolter/Reibstein 1991) sind in den 1980er und 1990er Jahren in Niedersachsen entstanden. Als Grundstein im Forschungsfeld gilt allgemein die Studie „Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis“ (Schulenberg et al. 1986), die die Gruppe der Studierenden ohne Abitur in den Fokus der Hochschulforschung rückt.¹⁴ Die vorwiegend quantitativ ausgerichtete Studie liefert wichtige Befunde zu den Beweggründen und Einflussfaktoren der Studienaufnahme und den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender.

Eine breitere Aufmerksamkeit erzielt das Thema aber erst in den 2000er Jahren im Kontext bildungspolitischer Forderungen zum europäischen Hochschulraum. Die eher bildungspolitisch und normativ ausgerichteten Veröffentlichungen stellen vor allem die Notwendigkeit einer stärkeren Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Studierende in den Mittelpunkt (z. B. Kreitz/Otten 2000, Lischka/Wolter 2001, Hanft/Knust 2007, Hanft 2008, Alheit et al. 2008).

¹⁴ Das Projekt untersuchte in vier Teiluntersuchungen im Zeitraum Oktober 1981 – Januar 1982 Studienvoraussetzungen und Studienverläufe von Studierenden an drei niedersächsischen Universitäten. Drei Gruppen von Studierenden wurden verglichen: 1. Studenten, die das Abitur im Regelschulsystem erworben haben (n=822), 2. Studenten, die das Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg erworben haben (n=513) und 3. Absolventen der „Z-Prüfung“ (n=704). Die Stichprobe ist repräsentativ für die jeweiligen Vergleichsgruppen. Ausführlich zur sogenannten „Z-Prüfung“ siehe Schulenberg (1986, S. 15f).

Im Fokus stehen hier zunächst hochschulpolitische Ziele wie Chancengerechtigkeit oder der Abbau institutioneller Hürden (Teichler/Wolter 2004). In diesem Zusammenhang rückt auch erstmals die Bildungsbeteiligung nicht-traditioneller Studierender im internationalen Vergleich in das Interesse der Hochschulforschung (Schütze/Slowey 2000).

Der (vorläufige) Höhepunkt der empirischen Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden schließt sich an den KMK-Beschluss von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an. In diesem Kontext entstehen mehrere Studien mit regionalem (Grendel et al. 2014¹⁵) oder standort- und/oder studienfachbezogenem Fokus (Buchholz et al. 2011¹⁶, Brändle 2014¹⁷, Jürgens 2017¹⁸). In diese Forschungsphase ist auch die Studie *Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität* (Wolter et al. 2014, Wolter et al. 2017) einzuordnen. Die Studie zeichnet sich durch die vier Merkmale:

- bundesweite Untersuchung
- Längsschnitt
- Vergleich von nicht-traditionellen Studierenden mit unterschiedlichen anderen Gruppen (z. B. Abiturient(inn)en, 2. Bildungsweg)
- Verbindung von quantitativ standardisierten und qualitativ rekonstruktiven Methoden

aus (dazu ausführlicher in Kapitel 5.1).

Als weitere wichtige deskriptive Arbeit zur Entwicklung der Länderregelungen ist die Studie des Gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) - Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern (Nickel/Leusing 2009, Nickel/Duong 2012, Nickel/Schulz 2017) zu nennen. Weitere Untersuchungen beschäftigten sich mit Maßnahmen, den Anteil von nicht-traditionellen Studierenden im deutschen Hochschulsystem zu erhöhen – allen

¹⁵ Vollerhebung von beruflich qualifizierten Studierenden in Rheinlandpfalz im Wintersemester 2010/11 (N = ca. 600).

¹⁶ Hochschulzugang für Berufstätige – exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr- Universität Bochum.

¹⁷ PETS-Projekt – Quantitative Erhebung der Studierenden des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie der Universität Hamburg, N = 266, NTS vs. TS.

¹⁸ Quantitative Erhebung, Studierende der Ingenieurwissenschaften, N = 368, 68 NTS.

voran mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium (Freitag et al. 2011, Stamm-Riemer et al. 2008). Qualitativ orientierte Projekte nahmen die Bildungs- und Berufsbiografien sowie die sozialen Integrationsprozesse und Studienstrategien nicht-traditioneller Studierender in den Blick (z. B. Alheit et al. 2008¹⁹, Diller u. a. 2011²⁰, Anslinger et al. 2014²¹).

Zunächst soll die quantitative Entwicklung nicht-traditioneller Studierender im Fokus stehen (Kapitel 3.1). Dem folgen Darstellungen von Forschungsergebnissen zu den Themenschwerpunkten soziale Öffnung (Kapitel 3.2), Studienerfolg (Kapitel 3.3) sowie Opportunitätsstrukturen (Kapitel 3.4). Das Kapitel schließt mit dem Forschungsstand zu Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden – dem Thema, dem sich die vorliegende Arbeit widmet (Kapitel 3.5).

3.1 Quantitative Entwicklungen beim Hochschulzugang

Der KMK-Beschluss (2009) zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie die damit in Zusammenhang stehenden bildungspolitischen Initiativen und Programme²² verfolgen primär das Ziel, die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden zu steigern. Wie viele beruflich Qualifizierte ohne Abitur partizipieren seither an hochschulischer Bildung? Kommt es durch die Öffnung der Hochschule zu einer massiven Überlastung der Studienkapazitäten der Hochschulen? Die Frage nach dem statistischen Effekt der Öffnungsmaßnahmen ist daher nicht nur eine bildungswissenschaftliche, sondern auch eine bildungspolitische.

¹⁹ Qualitative Erhebung n=112 an 6 deutschen Hochschulen, quantitative Befragung n = ca. 800. Der größte Teil der Befragten war an der Fernuniversität Hagen immatrikuliert.

²⁰ Qualitative Erhebung, BQ Studierende, n = 51, bundesweit.

²¹ Qualitative Fallstudie an einem Hochschulstandort.

²² Hierzu gehören beispielsweise auf Bundesebene die Initiativen „ANKOM“ und der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Die quantitative Entwicklung der Zahl nicht-traditioneller Studierender berichten die Studien von Wolter et al. (2017, 2014) und die CHE-Studie (Nickel/Schulz 2017, Nickel/Duong 2012, Nickel/Leusing 2009). Beide Untersuchungen stützen sich auf die Daten der amtlichen Hochschulstatistik. Diese Datenquelle stellt auf nationaler Ebene Informationen zur Art der Hochschulzugangsberechtigung von Studierenden auf Hochschulebene und auf Studienfachebene bereit.

Die Studien zeigen übereinstimmend einen moderaten Anstieg der Zahl nicht-traditioneller Studienanfänger(innen) seit dem KMK-Beschluss von 2009. Nach einer relativ dynamischen Entwicklung bis zum Jahr 2011 zeigt sich in den letzten Jahren eine Art „Sättigungseffekt“ bei der Studienaufnahme dieser Zielgruppe. Die Zahl bleibt seither eher konstant bei rund 12.000 nicht-traditionellen Studienanfänger(innen) pro Studienjahr.²³ Zwar hat die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden inzwischen einen neuen Höchststand erreicht (Nickel/Schulz 2017), doch relativiert sich diese Zahl vor dem Hintergrund der allgemein gestiegenen Nachfrage an Hochschulbildung. Entsprechend verhalten entwickelte sich auch der Anteil der nicht-traditionellen Studienanfänger(innen) an der Gesamtheit aller Studienanfänger(innen). Dieser liegt seit 2012 bei rund drei Prozent und hat sich – wenngleich immer noch auf niedrigem Niveau – seit dem Jahr 2000 von 0,5 Prozent erheblich erhöht (vgl. Abbildung 2, vgl. auch Wolter et al. 2017, 2014).

²³ Eine detaillierte Darstellung über den Hochschulzugang in den einzelnen Bundesländern findet sich bei Nickel/Schulz (2017).

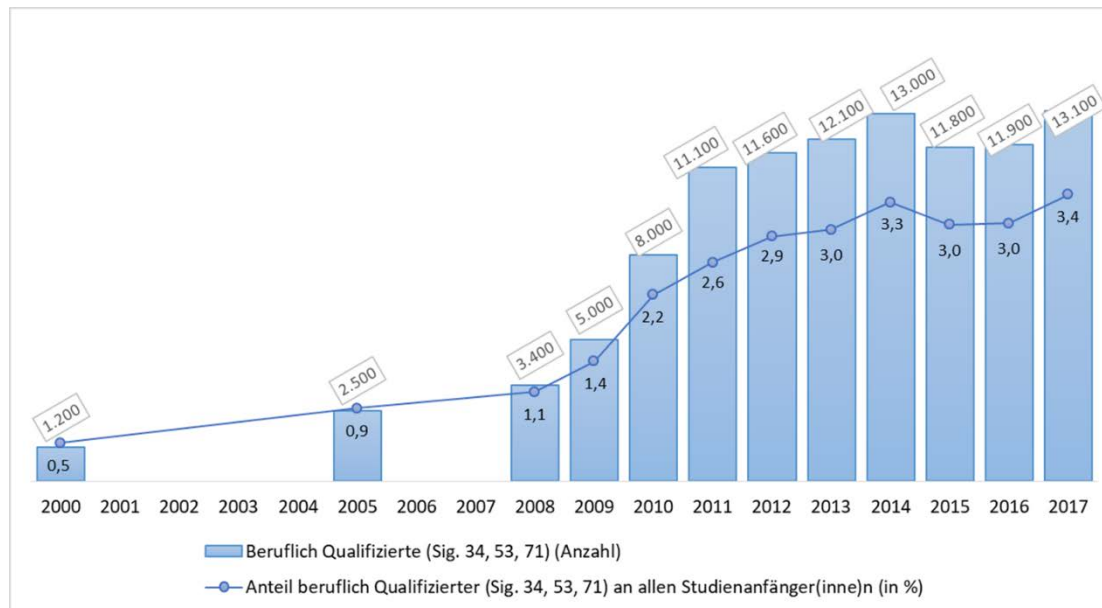


Abbildung 2: NTS-Studienanfänger(innen) Anzahl und Anteil 2000 bis 2017, Quelle: Kerst (2019)

Hinsichtlich der Öffnung zeigen sich deutliche Unterschiede sowohl zwischen Universitäten und Fachhochschulen als auch zwischen den einzelnen Fächergruppen. Naheliegender erscheint die Annahme, dass nicht-traditionelle Studierende eine Präferenz für praxisnahe Studiengänge an Fachhochschulen und für Studienformate haben, die gegebenenfalls mit Erwerbstätigkeit oder Familienarbeit vereinbar sind. Geringe Präsenzzeiten und flexible Studienformate sind für die Studierendengruppe besonders attraktiv.²⁴ Außerdem sind nicht-traditionellen Studierende nur in Einzelfällen bereit, größere Entfernungen zwischen Wohn- und Studienort in Kauf zu nehmen oder gar den Wohnort für die Studienaufnahme zu wechseln (vgl. Wolter et al. 2017). Insgesamt sind nicht-traditionelle Studierende an Universitäten deutlich unterrepräsentiert. Nur etwa jeder fünfte studiert dort, wohingegen sich mehr als jeder zweite Studierende unter der Gesamtheit aller Studierenden für ein Universitätsstudium entschieden hat (vgl. ebd.). An Fachhochschulen (insbesondere solchen in privater Trägerschaft) – von ihrer Tradition her ohnehin stärker am Arbeitsmarkt und an beruflicher Qualifikation orientiert und ursprünglich auch

²⁴ Diese Studiengänge werden verstärkt von der Fernuniversität Hagen und (Fern-)Fachhochschulen in privater Trägerschaft angeboten.

als ein berufsbezogener Weg zur Hochschule konzipiert – finden sich nicht-traditionelle Studierende wiederum verhältnismäßig häufiger (Wolter et al. 2019). Etwa ein Drittel (und das ist bemerkenswert) der nicht-traditionellen Studienanfänger(innen) schreibt sich jedes Jahr an einer Fernhochschule ein (ebd.). Allein an der Fernuniversität Hagen immatrikulierten sich beispielsweise im Studienjahr 2016 1610 nicht-traditionelle Studierende.

Auch hinsichtlich der Studienfachwahl zeigen sich Auffälligkeiten. Wenig überrascht hier, dass sich etwa 60 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden für ein zur beruflichen Vorbildung affines Studienfach entscheiden (vgl. Wolter et al. 2014, 2017).²⁵ Einen fachspezifischen Schwerpunkt machen Wolter et al. bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aus. Daneben werden die Gesundheitswissenschaften überdurchschnittlich häufig gewählt.²⁶ Zudem wird ein hoher Anteil nicht-traditioneller Studierender in den Sprach- und Kulturwissenschaften (an Universitäten) berichtet.²⁷ MINT-Fächer scheinen für nicht-traditionelle Studierende hingegen weniger attraktiv zu sein. Dieses Muster findet sich sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen. Die Autor(inn)en vermuten hier die (antizipierten) hohen fachlichen Studienanforderungen als individuelle Barriere bei der Wahl von MINT-Studienfächern.

Ein Blick auf die Geschlechterverteilung zeigt, dass Männer unter den nicht-traditionellen Studierenden mit 52 Prozent überrepräsentiert sind während die Geschlechterverteilung beim Hochschulzugang unter traditionellen Studierenden ausgeglichen ist. Über die Gründe dieser Ungleichverteilung gibt es bislang noch keine Untersuchungen. Wenig überrascht der Befund, dass nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu den übrigen Studienanfänger(innen) älter sind.²⁸ Knapp die Hälfte ist zum Zeitpunkt der Erstimmatrikulation zwischen 23 und 29 Jahre, mehr als ein Viertel zwischen 30 und 39 Jahre alt (Wolter et al. 2014).

²⁵ Anhand von NEPS-Daten aufgezeigt.

²⁶ Der höhere Anteil der nicht-traditionellen Studierenden in der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften wird auf die gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge an den Fachhochschulen zurückgeführt, in die sich etwa 12 % der nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen einschreiben (Wolter et al. 2014).

²⁷ Die Autor(inn)en vermuten eine Ursache im Anteil der Lehramtsstudierenden.

²⁸ Alter bei Studienbeginn: Mittelwert 31 Jahre, Median 28 Jahre, ermittelt anhand von NEPS-Daten (Wolter et al. 2014).

Insgesamt wird konstatiert, dass nicht-traditionelle Studierende innerhalb der Studierendenschaft nach wie vor lediglich einen kleinen Anteil bilden, obschon sich die Hochschulen – und auch das ist aus den Daten zu interpretieren – zunehmend für nicht-traditionelle Studierende öffnen (vgl. Wolter et al. 2014, 2017). Ein Anlass zur Sorge, Hochschulen würden nunmehr durch einen Ansturm nicht-traditioneller Studierender überlastet, besteht folglich ganz und gar nicht. Nach wie vor verfügt die Mehrzahl der Studienanfänger(innen) an deutschen Hochschulen über ein Abitur (an Universitäten immerhin mehr als 90 Prozent), das somit immer noch den Königsweg zur Hochschule darstellt (Wolter et al. 2014).

Bislang weiß man wenig über die Gründe der, allenfalls als Verhalten einzuordnenden Beteiligung beruflich Qualifizierter ohne Abitur an hochschulischer Bildung. Die Hochschulstatistik kann darüber keine Erklärungen liefern. Einen Grund vermuten Schwabe-Ruck/Schlögel (2014) in einem historisch gewachsenen Zuschnitt von Hochschulzugangsreformen und Bildungsinstitutionen. Weitere mögliche Ursachen diskutieren Wolter et al. (2019) vor dem Hintergrund der Begriffe *Selektion* und *Selbstselektion*. Die Autor(inn)en verweisen auf alloкатive, institutionell gesteuerte Prozesse, die Bildungswege und Übergänge von Individuen beeinflussen (Selektion). Unterschieden werden in diesem Zusammenhang verschiedene Selektionsmechanismen, angefangen von den rechtlich verfestigten Regelungen des Hochschulzugangs über institutionelle Handlungsweisen („Praxen“) von Hochschulen oder anderen Einrichtungen bis hin zu den biografisch nachwirkenden Folgen sozial selektiver Prozesse in Familien, Schule und Beruf. Unter dem Begriff Selbstselektion werden die selbstverantworteten individuellen Entscheidungen und deren Beweggründe beschrieben. Hier spielen beispielsweise Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen²⁹ und individuelle Einschätzungen der eigenen Kompetenzen eine Rolle, die musterhaft den Verzicht auf die Studienaufnahme erklären könnten. Die Selbstselektionskomponente verweist auf einen zentralen Exklusionsmechanismus, weil sie womöglich erklären kann, warum auch eine formale Öffnung nur mit begrenzten Wirkungen verbunden sein kann (vgl. ebd.). Die Unterscheidung ist aber insofern modellhaft, als es Einflüsse gibt, die zwar außerhalb des Individuums zu verorten sind, die aber dessen individuelles

²⁹ „Selbstwirksamkeit beschreibt die Einschätzungen von Personen, über ihre Fähigkeiten, bestimmte Handlungen zur Erreichung von bestimmten Leistungen erreichen zu können.“ (Hirschi 2013, S. 29).

Bildungsverhalten maßgeblich beeinflussen. Zwischen beiden Komponenten existieren demnach Wechselwirkungen und fließende Übergänge. Beispielsweise werden Selbstselektionsprozesse von verfestigten und anhaltenden, verdeckt wirkenden Selektionsmechanismen mitbestimmt. Zugleich werden aber solche Entscheidungen von Personen unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen auch anders getroffen, was darauf hinweist, dass hier neben objektiv verfestigten Bedingungen auch von subjektiven Faktoren mitgeprägte Handlungsspielräume bestehen.

3.2 Soziale Öffnung

Soziale Herkunft gilt als Ungleichheitsdimension, bei der die Unterschiede in der (hochschulischen) Bildungsbeteiligung besonders ausgeprägt sind. Die Frage nach einer sozialen Öffnung durch institutionelle Öffnung der Hochschule ist mithin eine zentrale. Beide Phänomene sind nicht unabhängig voneinander, nicht zuletzt, weil im Umkehrschluss institutionelle Grenzziehungen im Zugang zu Bildungssektoren immer auch zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen beitragen (vgl. Archer 1986). Es ist hinlänglich bekannt, dass die verschiedenen Bildungssektoren für unterschiedliche soziale Gruppen ungleich erreichbar sind (Bourdieu 2001, Boudon 1974). Die Tatsache sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang gilt als Konsens in der Hochschulforschung, und wird in empirischen Studien immer wieder belegt (u. a. Müller et al. 2017, Becker 2017, Middendorf et al. 2017, Lörz 2017, Klieme et al. 2010, Becker/Hecken 2009).

Von bildungspolitischer Seite ist die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte ohne Abitur ausdrücklich mit Erwartungen einer sozialen Öffnung verknüpft. In der Debatte um Chancengerechtigkeit werden vor allem „institutionalisierte Ungleichheiten“ (Berger/Kahlert 2013) oder, konkreter gesagt, Diskrepanzen zwischen institutionellen Anforderungen und individuellen habituellen Voraussetzungen als Mechanismen von Selektion kritisiert, die im stratifizierten deutschen Bildungssystem vergleichsweise stark ausgeprägt sind. So wird attestiert, dass Bildungsübergänge immer auch sozial determiniert sind. Studienentscheidungen sind folglich nicht (nur) Ergebnis eines unabhängigen individuellen, an den eigenen Begabungen, Leistungen, Wünschen und Interessen orientierten Entscheidungsprozesses, sondern immer auch Ergebnis der Positionierung im sozialen Raum, die, vermittelt über den Habitus, objektive

Chancenstrukturen abstecken und Bildungsbiografien vorstrukturieren, so die Grundannahme von Bourdieu (2001, ausführlicher in Kapitel 4).

Diese Ungleichheitsstrukturen beim Hochschulzugang sollen durch die Möglichkeit der Studienaufnahme ohne Abitur korrigiert werden. Neue Opportunitätsstrukturen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung könnten institutionalisierte Sackgassen im Bildungssystem durchbrechen und soziale Aufstiege in Bildungsbiografien ermöglichen.

Wichtige Anhaltspunkte auf die Frage der sozialen Öffnung bieten Analysen zur herkunftsspezifischen Nutzung des Dritten Bildungswegs. Gefragt nach der sozialen Zusammensetzung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, berichten Wolter et al. (2019, 2017) anhand von NEPS-Daten, dass der überwiegende Teil der nicht-traditionellen Studierenden (etwa drei Viertel) – ganz im Gegensatz zu Abiturient(inn)en – aus Familien mit einfachen oder mittleren Schulabschlüssen kommt. Keiner der Zugangswege zur Hochschule weist einen höheren Anteil von Studierenden nicht-akademischer Bildungsherkunft und einen niedrigeren Anteil von Studierenden akademischer Bildungsherkunft auf als der des Dritten Bildungswegs. Der erfolgreiche Studienabschluss, so wird geschlussfolgert, führt für die große Mehrheit aller nicht-traditionellen Studierenden (soweit sie einen Abschluss erreichen) zumindest zu einem Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie.

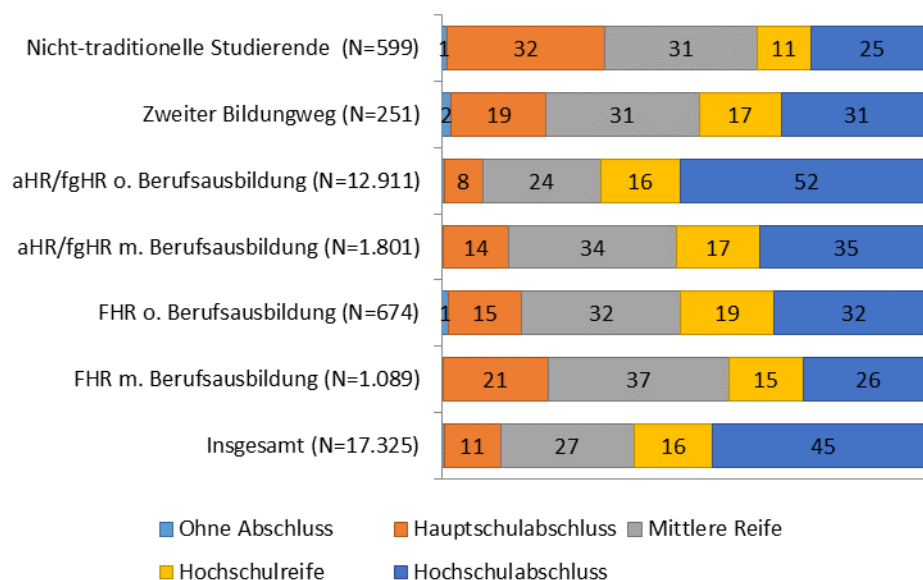


Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (Angaben in Prozent), Quelle: Wolter et al. (2019)

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Kamm et al. (2016) anhand der Daten einer HISBUS-Befragung zum Thema Studium und Beruf. Sie zeigen zudem, dass ein vergleichsweise hoher Anteil der nicht-traditionellen Studierenden aus Familien kommt, bei denen ein Elternteil oder beide Eltern gar keinen beruflichen Abschluss besitzen (ebd.). Auch Isserstedts (1994) Studie über Bewerber(innen) zur Zulassungsprüfung aus den 1980er und 1990er Jahren stützt den Befund. Es wird berichtet, dass auch diese eher aus sozialen Schichten stammen, die normalerweise im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Schulenberg et al. (1986, S. 21).

Somit ergeben sich zumindest erste Hinweise darauf, dass sich kein Weg in die Hochschule als sozial so offen erweist wie der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (vgl. Otto/Kamm 2016). Jedoch werden diese Anzeichen einer sozialen Öffnung der Hochschulen dadurch relativiert, dass der Anteil dieser Studierendengruppe in Bezug auf die Gesamtheit aller Studierenden – wie bereits gezeigt wurde – so niedrig ausfällt (vgl. Kapitel 3.1). Dem entsprechend muss der Befund auch in dieser Relation eingeordnet werden.

Zudem erreicht die Öffnung längst nicht alle beruflich Qualifizierten (über alle sozialen Schichten) in gleicher Weise. Die Gruppe ist in sich sozial selektiert (Wolter et al. 2018, Wolter/Reibstein 1991). Diejenigen, die *ab initio* über sehr ungünstige Sozialisationsvoraussetzungen verfügen, sind auch vom Dritten Bildungsweg faktisch ausgeschlossen. Gerade Hauptschüler(innen), Absolventen(innen) einer gewerblichen Ausbildung und Beschäftigte im Arbeiter- oder Handwerkerstatus sind in der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden kaum zu finden (vgl. Wolter et al. 2018).

Kaum erforscht sind bislang der Übergang nicht-traditioneller Studierender nach dem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss sowie der sich anschließende berufsbiographische Verlauf. Die wenigen vorhandenen Ergebnisse zeigen ein als zwiespältig zu interpretierendes Bild. Bekannt ist, dass nicht-traditionelle Absolvent(inn)en höhere Prestigewerte (abgebildet an der Magnitude-Prestige-Skala (MPS)) und langfristig höhere Arbeitsmarkterträge als beruflich Qualifizierte ohne Hochschulabschluss erreichen (Rzepka 2018). Ordemann (2017) untersucht deren sozialen Aufstieg anhand von NEPS-Daten. Die Studie kann zeigen, dass die intergenerationale Aufstiegsmobilität der nicht-traditionellen Hochschulabsolvent(inn)en unter dem

Niveau der traditionellen Absolvent(inn)en verbleibt. Allerdings wird hier ein vergleichsweise kurzer Zeitraum nach Studienabschluss erfasst. Zwar kann auch hier belegt werden, dass nicht-traditionelle Studierende nach erfolgreichem Abschluss intragenerationale Aufwärtsmobilität verzeichnen. Dies ist aber vor allem dann der Fall, wenn sie sich bereits vor dem Studium durch ihre eigene Leistung von ihrer sozialen Herkunft lösten. Sie erreichen jedoch nicht das Level, das sie als traditionelle Studierende im Arbeitsmarkt erwarten könnten. Sie bleiben während ihrer gesamten Berufskarriere auf einem niedrigeren beruflichen Statusniveau als ihre traditionellen Kommiliton(inn)en (ebd.).

3.3 Studierfähigkeit und Studienerfolg

Die Frage nach der faktischen Studierfähigkeit und dem Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender ist so alt wie die Debatte um die Öffnung des Zugangs für diese Gruppe selbst. Seit den frühen Anfängen der Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne schulische Hochschulreife (vgl. Kapitel 2.1) scheint die Studieneignung dieser Personen unter einer gewissen Begründungs- und Rechtfertigungspflicht zu stehen. Vor allem aus einer strukturkonservativen Perspektive (die von vornherein eine kritische Haltung gegenüber Studienreformen einnimmt) wird hinterfragt, ob es sich bei nicht-traditionellen Studierenden um eine im Vergleich zu „regulären“ Studierenden auffällige Problemgruppe im Studium handelt, die aufgrund des fehlenden Abiturs durch ein Defizit gekennzeichnet ist und die womöglich im Studium scheitern wird (vgl. Bernhard 2018, Wolter et al. 2018, Bosse/Trautwein 2014, Schmidt 2017). Zumindest implizit unterstellen diese Fragen nicht-traditionellen Studierenden ein unzureichendes Leistungsniveau in Bezug auf die Anforderungen im Studium.

Die Zweifel begründen sich auf einer Auffassung von Studierfähigkeit, die durch den Erwerb des Abiturs institutionell zugewiesen wird (vgl. Wolter 1987). Demnach sichern die in der gymnasialen Oberstufe erworbenen Kompetenzen hinreichend die Bewährung in beliebigen akademischen Lernmilieus der Universität (vgl. Scholz 1993). Zwischen den Zeilen wird damit scheinbar selbstverständlich der allgemeinen Bildung ein dominierender Stellenwert zugeschrieben und durch berufliches Lernen erworbene Kompetenzen zwangsläufig geringer geschätzt (vgl. ebd.). So ist es auch nicht verwunderlich, dass das Abitur in der allgemeinen Wahrnehmung als Chiffre für den bildungstheoretisch einzig legitimierten Zugang zur Hochschule

und wichtiges Distinktionsmerkmal in Hinblick auf die Studierfähigkeit seiner Inhaberin oder seines Inhabers gilt.

Die Debatte um die Studierfähigkeit³⁰ von nicht-traditionellen Studierenden spitzt sich auf zwei Sichtweisen zu (vgl. Wolter et al. 2017). Die vor allem im Umkreis der Gymnasialpädagogik verbreitete Defizithypothese folgt einer Auffassung, wonach der gymnasiale Bildungskanon Voraussetzung von Studierfähigkeit ist (vgl. z. B. Köller 2013, S. 42ff.). Im Kern geht das Defizitmodell davon aus, dass Studierende ohne Abitur aufgrund ihres vom Normalstudierenden abweichenden Bildungsweges nicht die Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen, die Abiturient(inn)en erworben haben und in der Hochschule als Norm vorausgesetzt werden. Folglich sollen Studierende ohne (Fach-)Abitur schlechtere Studienleistungen als Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Oberstufe erreichen. Darüber hinaus sollen nicht-traditionelle Studierende eine höhere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs oder des Scheiterns im Studium aufweisen.

Theoretisch ist die Defizithypothese von unterschiedlichen Traditionen geprägt worden. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass in allen Ansätzen eine mangelnde Passung zwischen individuellen Faktoren und Institution thematisiert wird, so etwa die in der Chicagoer Schule entwickelten Theorie des kulturellen Konflikts bei unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit („Marginal Man“, Park 1928, Stonequist 1935), die schon häufiger auf die Anpassungs- und Identitätskonflikte von Bildungsaufsteigern angewandt worden ist.

Aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive wird in diesem Zusammenhang auf die symbolische Gewalt von Institutionen und deren Selektionsmechanismen verwiesen und auf das kulturelle Passungsverhältnis rekurriert, was nicht-traditionelle Studierenden wiederum – auch wenn dies nicht so intendiert sein mag – eine defensive Rolle zuweist. In Anlehnung an Bourdieu (1982) Konzept der soziokulturellen Reproduktion und des Habitus wird argumentiert, dass nicht-traditionelle Studierende vor allem aufgrund ihres institutionell anders geformten (sekundären) Habitus (Bourdieu 1982) weniger Passungen (Alheit 2005) mit den kulturellen Kodifizierungen des akademischen Systems aufweisen als Abiturien(tinn)en (dazu ausführli-

³⁰ Zum Konstrukt *Studierfähigkeit* und seinen verschiedenen Aspekten siehe auch Trautwein/Lüdtke (2004).

cher in Kapitel 4.2.1). Das heißt, dass auf dem Weg über die berufliche Bildung und Erwerbsarbeitserfahrung spezifische Sozialisationspraktiken und Bedingungen vorherrschen, die sich von denjenigen der klassischen Abiturient(inn)en unterscheiden. Leistungsstreben, Lernstrategien, Einstellungen, der Modus des Sprachgebrauchs sowie allgemeine Werte der Abiturient(inn)en würden, dieser These folgend, besser mit den kulturellen Standards der Hochschule harmonieren. Mithin sind von nicht-traditionellen Studierenden größere Anpassungsleistungen zu erbringen, um die kulturelle Distanz zum akademischen Feld (Alheit 2005, Lange-Vester/Tewes-Kügler 2004) zu überwinden, da spezifische Wahrnehmungs-, Einstellungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata nicht über die weiterführende Schule institutionell vermittelt wurden. In diesem Kontext wäre auch zu berücksichtigen, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger als Abiturient(inn)en aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen (vgl. Kapitel 3.2).

Gern wird die Defizithypothese auch von Interessengruppen (eher politisch motiviert als empirisch fundiert) vorgetragen, die das Monopol des Abiturs verteidigen wollen. Eine Ursache liegt in der historisch gewachsenen Überzeugung höhere Bildungsinstitutionen müssten sich gegenüber Absolvent(inn)en des Berufsbildungssystems abgrenzen und das besetzte Terrain verteidigen (Dobischat et al. 2010). Zudem wird eine Gefahr der Aufrechterhaltung der Wertigkeit von akademischen Abschlüssen und des Funktionierens des Hochschulsystems konstruiert (vgl. Bernhard 2017). Dabei wird häufig eine Diskrepanz zwischen den Lebenslagen und Qualifikationsprofilen der Studierenden und den Angebotsstrukturen und Anforderungen der Hochschule unterstellt (vgl. Brahm et al. 2014, Schmidt 2017). Unausgesprochen werden nicht-traditionelle Studierende in dieser Argumentation als nicht-legitime bzw. nicht-relevante Zielgruppe der Institution Hochschule eingeordnet.

Als Gegenentwurf zur Defizithypothese steht die Annahme einer so genannten funktionalen Äquivalenz (Scholz/Wolter 1986). Nicht-traditionelle Studierende entwickeln demnach vor dem Hintergrund ihrer vor-akademisch beruflich geprägten Werdegänge Handlungskompetenzen und Studienstrategien, die sich zwar von den anderen Studierenden abheben, letztendlich aber in ähnlich einzuordnende Studienleistungen und Studienerfolge münden. Konzepte der Studierfähigkeit (Huber 2009, Konegen-Grenier 2004) stellen hier nicht konkretes Schulwissen, sondern fachübergreifende Fähigkeiten wie Leistungsmotivation, Interessen, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Selbstorganisation und Selbstdisziplin in den Vordergrund

– also all jene Eigenschaften, die auch der beruflichen Sozialisation zugeschrieben werden können. Die These der funktionalen Äquivalenz ist bislang noch wenig theoretisch elaboriert. Sie wird von den Autoren der Schulenberg-Studie (Schulenberg et al. 1986) auch eher als Bilanz des empirischen Forschungsergebnisses, denn als eigenständige Theorie formuliert. Die These scheint aber anschlussfähig an lerntheoretisch (Kapitel 4.1.1) und sozialisationstheoretisch (Kapitel 4.2.2) orientierte Konzepte.

Studienerfolg und Studierfähigkeit von nicht-traditionellen Studierenden sind vor dem Hintergrund dieser Debatte zentrale Forschungsinteressen empirisch angelegter Forschungsarbeiten, denn „wenn grundsätzlich die Fähigkeit zu studieren durch die Reifeprüfung definiert wird, so ist die Frage unabweisbar, ob und wie Berufstätige ohne Reifezeugnis studierfähig sein können“ (Schulenberg 1986, S. 179). Unbestritten starten nicht-traditionelle Studierende mit anderen Voraussetzungen ins Studium als Abiturient(inn)en. Zwar zeichnen sich erstere durch biografische Vorleistungen aus, die dem Abitur formal gleichwertig sind (vgl. Wolter et al. 2014), jedoch fehlt es ihnen an Abiturwissen und schulspezifischen Sozialisationserfahrungen. So wurden beispielsweise grundlegende Kenntnisse etwa in Naturwissenschaften oder in Fremdsprachen nicht auf Abiturniveau erworben.

Die Frage, wie erfolgreich nicht-traditionelle Studierende im Studium sind, ist empirisch nicht abschließend beantwortet. Dies liegt schon allein daran, dass bislang keine allgemein anerkannte Definition von Studienerfolg zu finden ist (Dahm/Kerst 2016, auch Trapmann 2008, Kuh et al. 2007). Wolter et al. (2019) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „mehrdimensionalen Konstrukt“ (S. 204), in welchem „je nach Forschungsinteresse recht unterschiedliche Indikatoren des Studienerfolgs in den Vordergrund gestellt werden“ (ebd.). Die Autor(inn)en unterscheiden zwischen so genannten *outputorientierten* Indikatoren, *weiche* Indikatoren und dem *subjektiven Verständnis* der untersuchten Gruppe selbst (vgl. auch Wolter et al. 2017, 2014, Dahm/Kerst 2016). In der öffentlichen Debatte um Studienerfolg wird in erster Linie auf *outputorientierte* Indikatoren wie Abschluss- oder Prüfungsnoten bzw. allgemein der Studienabschluss rekuriert (vgl. Dahm/Kerst 2016, S. 227). Der zertifizierte Abschluss des Studiums oder umgekehrt der Abbruch eines Studiums werden als prominenteste Kriterien angesehen, wenn es darum geht, Erfolg oder Misserfolg im Studium zu messen (vgl. Heublein/Wolter 2011). Daneben gelten Prüfungsnoten als weiteres hartes Kriterium für den Studienerfolg (Schulenberg 1986, S. 176).

Anhand dieser Indikatoren kommen bereits die Untersuchungen der 1980er und 1990er Jahre (Schulenberg et al. 1986, Wolter/Reibstein 1991, Isserstedt 1994, Richter 1995³¹, Rau 1997³², Schroeter 1998, Scholz 1999) beinahe übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass nicht-traditionelle Studierende keine größeren Studienschwierigkeiten aufweisen als Studierende mit Abitur. Die Untersuchungen zeigen, dass die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden sowohl hinsichtlich der erbrachten Studienleistungen als auch des erfolgreichen Studienabschlusses gegenüber den Vergleichsgruppen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung im Wesentlichen äquivalent sind.

Auch die neueren Studien (Wolter et al. 2017, 2014, Berg et al. 2014, Brändle/Lengfeld 2015, Stroh 2009) attestieren den nicht-traditionellen Studierenden im Kern Studierfähigkeit. Gleichwohl berichten die Studien aber auch Unterschiede zwischen nicht-traditionellen Studierenden und traditionellen Studierenden. So wird beispielsweise aufgezeigt, dass nicht-traditionelle Studierende geringere Erfolgsquoten und höhere Abbruchquoten aufweisen. Anhand der amtlichen Hochschulstatistik zeigt sich, dass die Abschlussquoten von nicht-traditionellen Studierenden für fast alle untersuchten Studienanfänger(innen)jahrgänge³³ um bis zu 10 Prozentpunkte unter denen der Gruppe der anderen Studierenden liegt. Die Schwundquote liegt dem entsprechend für jeden der untersuchten Jahrgänge über der der Vergleichsgruppe (Studierende gesamt ohne NTS). Daraus schließen die Autor(inn)en auf ein überdurchschnittliches Abbruchrisiko für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden³⁴ (Dahm et al. 2019, Wolter et al. 2017).

Die Analysen von Brändle/Lengfeld (2015) zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende im Vergleich zu Personen mit Abitur weniger Lehrveranstaltungen bestehen (7,4 Prozent weniger),

³¹ Auswertung aller Studierenden und Absolvent(inn)en des Fachbereichs Psychologie an der Universität Oldenburg N=1223 (Studierendenstatistik) sowie quantitative Befragung n=328.

³² Untersuchung von Studierenden ohne Abitur an Berliner Universitäten, k. A. zur Erhebungsmethode.

³³ Untersucht wurden die Jahrgänge 2003 bis 2016.

³⁴ Diesen Befund stützen die Autor(inn)en auf Daten der amtlichen Hochschulstatistik und auf NEPS-Daten. Einschränkung wird darauf hingewiesen, dass anhand der Hochschulstatistik Schwundquoten und nicht Abbruchquoten ausgewiesen werden. Schwundquoten enthalten auch den Anteil der Hochschulwechsler(innen) in ausländische Hochschulen und Wechsler(innen) in Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen und Fernhochschulen, die in der Betrachtung ausgeschlossen wurden.

eine geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, das Studium innerhalb eines Zeitraums von mindestens neun Semestern zu beenden und zudem das Studium um 0,15 Notenpunkte schlechter abschließen. Die Autoren stützen ihre Ergebnisse auf die Untersuchung eines ausgewählten Fachbereichs an einer Hochschule. Es wird geschlussfolgert, dass diese Leistungsunterschiede in der Breite der deutschen Hochschullandschaft stärker ausgeprägt sein müssten als in dem untersuchten spezifischen Fall.

Hinsichtlich der Ursachen für den (erwogenen und vollzogenen) Studienabbruch besteht vor allem aufgrund der Datenlage noch erheblicher Forschungsbedarf. Qualitative Analysen (Wolter et al. 2017) identifizieren Abbruchgedanken von nicht-traditionellen Studierenden insbesondere im Zusammenhang mit Drucksituationen hinsichtlich der Erbringung von Studienleistungen (Prüfungsstress, zeitlicher Aufwand fürs Lernen). Außerdem sind Zeitmangel und finanzielle Probleme Gründe für Abbruchintentionen (Scholz 2006) und vollzogenen Abbruch.

Nicht-traditionelle Studierende erzielen jedoch – und das ist ein weiterer wichtiger Befund der neueren Studien – keine schlechteren Studiennoten als ihre Kommiliton(innen) mit Abitur (vgl. Wolter et al. 2017, Dahm et al. 2019). Dies zeigt ein Gruppenvergleich innerhalb ausgewählter Studienfächer. Nicht-traditionelle Studierende werden folglich den spezifischen Anforderungen ihres Studienfachs in ähnlicher Weise gerecht wie andere Studierende (vgl. ebd.). Studienverhalten und Studienerfolg werden deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und der damit verbundenen Fachkultur bestimmt als von der Art der Studienberechtigung (Teichler/Wolter 2004). Zwar zeigen sich Unterschiede im Studienverhalten zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten, doch hat dies keine Auswirkungen auf Studienverlauf und Studienerfolg (vgl. ebd.).

Auch in der internationalen Debatte um den Studienerfolg besteht bei aller begrifflichen Unschärfe (vgl. Kapitel 2) Konsens darüber, dass nicht-traditionelle Studierende ähnlich gute Studienleistungen erzielen wie traditionelle Studierende (z. B. Hoyert/O'Dell 2009, McCormick 2011, Kasworm 1990).

Als *weiche* Indikatoren des Studienerfolgs lassen sich Studienverläufe und erworbene Kompetenzen (Outcomes) heranziehen (Dahm/Kerst 2016). In einer verlaufsbezogenen Perspektive steht beispielsweise der Prozess der Bewältigung der Studienanforderungen über die einzelnen Studienphasen hinweg im Fokus. Der Studienfortschritt lässt sich in Form von Studienpunkten

und die Dauer des Studiums (einschließlich eventueller Studienschwierigkeiten) im Verhältnis zur Regelstudienzeit operationalisieren³⁵. Auch hier zeigt sich ein grundsätzlich günstiges Bild der nicht-traditionellen Studierenden, denn er ist ähnlich hoch wie der der Gruppe der Abiturient(inn)en (Dahm/Kerst 2016, Wolter et al. 2017). Ein durchaus kritischeres Gesamtbild zeichnen hingegen Brändle (2019) bzw. Brändle/Lengeld (2015). Es wird konstatiert, dass nicht-traditionelle Studierende trotz hoher Motivation zu Studienbeginn Schwierigkeiten haben, die Leistungsanforderungen der Hochschule (an einer Hochschule in einem untersuchten Fachbereich) zu erfüllen. Als Gründe werden eine schlechtere Kapitalausstattung und eine geringere fachkulturelle Passung vermutet.

Hinsichtlich des kompetenzorientierten Studienerfolgs gibt es kaum empirisches Wissen. So stellt die Frage, welche fachlichen oder beruflichen Kompetenzen tatsächlich im Laufe des Studiums erworben wurden und welche im Anschluss an das Studium für das Erreichen der beruflichen Ziele tatsächlich relevant sind, ein Desiderat in der Hochschulforschung dar (Wolter et al. 2017).

Ein *subjektbezogener Ansatz* betont die Perspektive der Studierenden selbst und betrachtet beispielsweise deren Konzept von Studienerfolg sowie deren Sichtweise auf das und die Zufriedenheit mit dem Studium. Ebenso wird gefragt, wie die Studierenden ihre eigene (Studier-)Fähigkeit einschätzen (Erwartungen der Selbstwirksamkeit). Die individuell gesetzten Kriterien für Studienerfolg können dabei erheblich variieren (vgl. Wolter et al. 2017).

Ein stabiles Ergebnis ist, dass nicht-traditionelle Studierende die Wirksamkeit ihrer (schulisch) erworbenen Kompetenzen auf die fachlichen Anforderungen des Studiums vergleichsweise gering einschätzen (vgl. Wolter et al. 2014, 2017, Freitag 2012). Dieses Defizitbewusstsein scheint seine Ursache im nicht erworbenen Abitur zu haben (Fengler et al. 1983). Besonders zu Studienbeginn weisen nicht-traditionelle Studierende eine größere Defizitwahrnehmung hinsichtlich der eignen Studierfähigkeit auf als andere Gruppen (Wolter et al. 2014, 2017). „Häufiger als ‚traditionelle‘ Studierende gaben Studierende des Dritten Bildungswegs an, dass ihnen am Studienanfang Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium vorausgesetzt werden.

³⁵ Die Autoren untersuchten den Studienfortschritt bis zum fünften Semester.

So verfügt nur knapp ein Drittel der nicht-traditionellen Studierenden nach eigener Einschätzung am Beginn des Studiums in hohem oder sehr hohem Maße über die im Studium benötigten Kenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch, dagegen fast drei Viertel der Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne Ausbildung.“ (Wolter et al. 2017, S. 29). Im Kontrast dazu stehen jedoch die berichteten Studiennoten (wie oben aufgezeigt).

Qualitative Analysen identifizieren ein Erfolgsverständnis nicht-traditioneller Studierender, das primär auf das Erreichen des akademischen Abschlusses und die daran gebundenen beruflichen Erträge und Erfolge gerichtet ist (vgl. Wolter et al. 2017). Daneben wird Studienerfolg auch als ein emanzipatorischer Prozess, nämlich als Bewältigung einer Herausforderung beschrieben. Ein Studienabbruch wird dem entsprechend als persönliche Niederlage gegenüber dem eigenen Anspruch und den äußeren Widerständen eingeordnet (vgl. ebd.).

Der Forschungsstand macht insgesamt deutlich, und das sei an dieser Stelle nochmals zusammenfassend herausgestellt, dass sich nicht-traditionelle Studierende als studierfähig erweisen und ihr Studium ähnlich erfolgreich bewältigen wie Studierende mit Abitur. Dies zeigt sich unter anderem an den Studien- und Examensnoten. Gleichwohl gibt es durchaus Risikoauflagen gegenüber traditionellen Studierenden. So liegt die Studienabbruchquote bei nicht-traditionellen Studierenden höher als bei den traditionellen Studierenden. Dahm et al. (2018) konnten zeigen, dass insbesondere studiennahe Faktoren (hier etwa die erfolgreiche soziale und akademische Integration), der Spaß am Studium und leistungsbezogene Aspekte das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender beeinflussen. Demgegenüber spielen die Lebensumstände eine eher untergeordnete Rolle. Hingegen werden zeitliche Ressourcen und die Rückkehroption in den alten Beruf als weitere Aspekte des Studienabbruchs angeführt (Wolter et al. 2017).

Neben der Frage *ob* nicht-traditionelle Studierende in der Lage sind, die verschiedenen fachlichen und nicht-fachlichen Herausforderungen im Studium zu bewältigen, wird in Hinblick auf den Studienerfolg auch gefragt, *welche Faktoren* Studienerfolg bzw. Studienabbruch beeinflussen. Vor allem der Wirkfaktor beruflicher Erfahrungen wird in mehreren Studien herausgestellt (Schulenberg et al. 1986, Richter 1985, Scholz 2006). Schulenberg et al. erklären den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender mit einer funktionalen Affinität des ursprünglichen Berufs zum Studienfach. Die Berufserfahrung bilde somit eine Art Brückenfunktion zum erfolg-

reichen Studieren (vgl. ebd.). Soziale Kompetenzen, berufspraktische Erfahrungen, hohe Aufgabenbereitschaft und die Reflexion der eigenen Motivation können demnach als Äquivalente zum Abitur fungieren. „Die Studierenden sind offenkundig in der Lage, bei der Umstellung vom Beruf in die Universität zu ihren spezifisch-funktionalen Qualifikationen diese extrafunktionalen Kräfte und Erfahrungen zu mobilisieren und in das Studium zu übertragen“ (ebd., S. 180). Schroeter (1998) erwähnt sogenannte Studentugenden wie Arbeitsdisziplin, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Leistungsorientierung, die nicht-traditionelle Studierende im Beruf erworben haben und die die mutmaßlichen Defizite im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens kompensieren. Grendel et al. (2014) sowie Berg et al. (2014) zeigen einen positiven Einfluss der Dauer und Relevanz beruflicher Vorerfahrungen in Hinblick auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. Berichtet wird ein umfangreiches hohes fachliches Vorbildungsniveau und Fortbildungsinteresse vor allem bei denjenigen, die eine berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert haben (Grendel/Haußmann 2012). Auch Schroeter (1998)³⁶, Richter (1995) und Rau (1997) gehen davon aus, dass vorangegangene berufliche Praxis das Verständnis im Studium erleichtert. Dazu passt auch der Befund von Maertsch/Voitel (2013), wonach die beruflich Qualifizierten mit vergleichsweise kürzeren beruflichen Episoden stärker mit den Inhalten des Studiums überfordert sind. Jürgens (2017) stellt einen positiven Zusammenhang zwischen Abschlussnote der beruflichen Aufstiegsfortbildung und der Bachelornote für die Gruppe der Techniker unter den nicht-traditionellen Studierenden dar, wohingegen dieser Zusammenhang für die Gruppe der Meister nicht besteht. Wolter et al. (2017) erklären den Studienerfolg teilweise aus den vermehrten individuellen Anstrengungen und pragmatischen, zielorientierten Studienstrategien, für die berufspraktische Erfahrungen eine hilfreiche Ausgangsbasis bilden.

Ein weiterer Grund für den Studienerfolg der Gruppe könnte in der Tatsache begründet sein, dass es sich bei den nicht-traditionellen Studierenden um eine in Hinblick auf Motivation, Persönlichkeitsmuster und Berufsbiografie hochselektiv zusammengesetzte Gruppe handelt (Wolter et al. 2019, Teichler/Wolter 2004, Wolter/Reibstein 1991). Das Angebot des Dritten Bildungsweges nutzen demnach in erster Linie Personen, die bereits über relativ umfangreiche

³⁶ Quantitative Erhebung aller Studierenden ohne Abitur der Hochschulen in Schleswig-Holstein, leitfadengestützte Interviews.

lebensgeschichtliche Vorleistungen aus Schule, Beruf und beruflicher Tätigkeit und Weiterbildung und häufig auch anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern verfügen. „Bei einer nicht geringen Zahl hat das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau bereits einen Level erreicht, der direkt bis an die akademische Schwelle führt“ (Wolter/Reibstein 1991, S. 62).

3.4 Opportunitätsstrukturen

Den Hochschulen – bislang auf die grundständige Ausbildung jüngerer Menschen ohne berufliche Vorbildung konzentriert („Normalstudierende“) – wird in Hinblick auf die Schaffung bedarfsgerechter Strukturen eine noch unzureichende Öffnung attestiert (Wolter 2017, Wolter et al. 2014, Kerres et al. 2012, Dobischat et al. 2010). Die Debatte um Opportunitätsstrukturen zielt vor diesem Hintergrund auf die sogenannte zielgruppenspezifische Ausgestaltung und qualitative Veränderung des Studiums in Hinblick auf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Auf einer bildungspolitisch-normativen Ebene wird diskutiert, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um den Anteil nicht-traditioneller Studierender an den Hochschulen zu erhöhen. Vor allem vor dem Hintergrund der Leitmotive Durchlässigkeit und Lebenslanges Lernen werden strukturelle Veränderungen der Lerninfrastruktur von Hochschulen eingefordert, die den individuellen Bedarfen neuer Zielgruppen entsprechen und die Segmentierung der Systeme beruflicher und hochschulischer Bildung (Baethge 2006) überwinden sollen (vgl. Wolter et al. 2014). „Nicht zuletzt wird vor dem Hintergrund der spezifischen Lebensumstände nicht-traditioneller Studierender der mutmaßlich größere Stellenwert von Studienstrukturen betont, die die Vereinbarkeit des Studiums mit außerhochschulischen Verpflichtungen sicherstellen“ (Dahm et al. 2018, S. 109).

Gerade in dieser Debatte fällt oft ein eher defizitbetontes Bild von nicht-traditionellen Studierenden auf, was für die breite Akzeptanz dieser Studierendengruppe nicht unproblematisch ist. Dahinter steht – anknüpfend an Theorien habitualisierter und beruflicher Sozialisation (vgl. Kapitel 4.2) – die Grundannahme, dass nicht-traditionelle Studierende aufgrund ihrer vom Normalstudierenden abweichenden Biografie Erfahrungsdefizite, teilweise spezifische Wissensrückstände, andere Zeitregimes und praxisbezogenere Erwartungen an ein Studium aufweisen, auf die die Institution Hochschule reagieren sollte. Die spezifischen Kompetenzen, die die Studierenden ganz ohne Zweifel auch mit ins Studium bringen, bleiben bei der Diskussion um die

Ausgestaltung der Opportunitätsstrukturen hingegen weitestgehend unberücksichtigt. Insgesamt – so entsteht der Eindruck – stagniert die Diskussion um geeignete Rahmen- und Studienbedingungen für nicht-traditionelle Studierende stellenweise auf etwas phrasenhaften Allgemeinplätzen, was einer teilweise plakativen Sichtweise auf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden geschuldet ist. Es war empirisch lange Zeit nicht gesichert, welche Opportunitätsstrukturen die nicht-traditionellen Studierenden selbst für sich für relevant und förderlich halten.

Inzwischen zeigen Forschungsbefunde aber sehr wohl auf, dass Hochschulen hinsichtlich der Schaffung opportuner Strukturen für nicht-traditionelle Studierende noch einen Nachholbedarf aufweisen. So lässt sich belegen, dass die Rahmenbedingungen des Studiums zumindest vermittelt über Aspekte der sozialen und akademischen Integration oder über die finanzielle Sicherheit im Studium den Studienerfolg und das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender beeinflussen können (vgl. Dahm et al. 2018). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass die Atmosphäre der (zumindest traditionellen) deutschen Universitäten von beruflich qualifizierten, akademisch nicht vorgebildeten Studierenden als eher unvertraut und fremd empfunden wird (Alheit/Merrill 2004). „Fehlendes kulturelles Kapital (...) oder falsch konnotiertes soziales Kapital führen nicht selten zu Passungsproblemen beim Übergang zum Universitätsstudium“ (Alheit et al. 2008, S. 581).

Innerhalb der wissenschaftlichen Debatte um Opportunitätsstrukturen lassen sich folgende nicht ganz trennscharfe Schwerpunkte identifizieren, deren Forschungsstand im Folgenden jeweils kurz dargestellt wird:

- Information und Beratung
- Studienorganisation
- Anrechnung und Anerkennungskultur

- **Information und Beratung**

Der Grundgedanke ist der, dass Personen, die in einem beruflich orientierten Ausbildungssystem sozialisiert sind, in Hinblick auf einen akademischen Bildungsweg nach wie vor Informationsdefizite haben. Ob beruflich qualifizierte Studienberechtigte den Weg in die Hochschule finden, hängt zunächst maßgeblich davon ab, ob, wann und wie sie über die Möglichkeiten des

Hochschulzugangs informiert wurden. Da von der Möglichkeit des Hochschulzugangs ohne Abitur häufig eher „zufällig“ erfahren wird (auch ein Ergebnis der vorliegenden Studie, siehe Kapitel 6.3.1), ist eine öffentliche Sichtbarkeit von Informations- und Beratungsangeboten erforderlich (vgl. Wiesner 2015). Ein Zusammenhang zwischen der verhaltenen Bildungsbeteiligung nicht-traditioneller Studierender und einer ausbaufähigen Infrastruktur von Beratungs- und Informationsdienstleistungen wurde zwar noch nicht empirisch belegt, aber von Hochschulforscher(inne)n vermutet (z. B. Nickel/Leusing 2009).

Von einer gelungenen Informations- und Beratungsstrategie wird erwartet,

- möglichst die Gruppe der beruflich Qualifizierten in ihrer gesamten Breite zu erreichen, und
- gerade weil die Zielgruppe keine Abiturerfahrungen hat - die mit einem (wissenschaftlich orientierten) Hochschulstudium verbundenen Anforderungen transparent zu kommunizieren, damit beruflich Qualifizierte dies mit ihren Ansprüchen abgleichen und ihre Studierfähigkeit realistisch einschätzen können, ohne falsche Erwartungen zu bedienen, aber auch ohne abschreckende Hürden aufzubauen (vgl. Otto/Kamm 2016).

Dafür ist es notwendig, zwischen den differenten Referenzsystemen und Wissenskulturen beruflicher und hochschulischer Bildung an den wichtigen Schnittstellen von Beratung und Studiengangkoordination stärker zu vermitteln (vgl. ebd.).

Nicht nur die nominelle Schaffung von institutionellen Informations- und Beratungsangeboten, sondern vor allem deren Ausgestaltung trägt zur faktischen Offenheit nicht-traditioneller Zugangswege bei (vgl. Kamm et al. im Erscheinen). Diese leiten sich aus den besonderen Zugangsvoraussetzungen ab. Demnach stehen hier formale Fragen zur Zulassung und zum allgemeinen Verfahren der Bewerbung im Mittelpunkt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf den unterschiedlichen landesrechtlichen und hochschulbezogenen Zugangsregelungen. Oft muss im Rahmen einer fachgebundenen Zulassung eine Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach vorliegen. Daneben spielt die Frage nach der individuellen Studierfähigkeit und einer realistischen Aussicht auf die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen in Beratungsgesprächen eine Rolle. Weitere Themenfelder sind Fragen der Studienorganisation, der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie und – damit verbunden – insbesondere der fle-

xiblen Studiengestaltung (z. B. durch Teilzeit-, berufsbegleitende und Fern- bzw. digitale Angebote) sowie der Studienfinanzierung. Studienberater(innen) sind vor diesem Hintergrund herausgefordert, die Heterogenität der Gruppe im Blick zu behalten und sensibel gegenüber den spezifischen Beratungsbedarfen vor dem Hintergrund der beruflich geprägten vor-akademischen Biografien zu sein. Aufgrund des begrenzten Zeitbudgets sollten Beratungsangebote eine flexible Angebotsnutzung, z. B. bei telefonischen und persönlichen Sprechzeiten oder Informations- und Orientierungsveranstaltungen, ermöglichen (vgl. ebd.). Die Autor(innen) plädieren vor diesem Hintergrund für zielgruppenspezifische Ansprechpersonen für die individuelle Betreuung hinsichtlich aller Fragen zum Zugang zur Hochschule. Sie können zur Ermutigung bei Studienzweifeln und somit zum Abbau mentaler Barrieren beitragen.

Empirisch ist indes nur wenig über die Angebote der Hochschulen hinsichtlich der Information und Beratung von nicht-traditionellen Studierenden bekannt (vgl. Banscherus et al. 2015). Banscherus/Pickert (2013) konstatieren anhand einer Inhaltsanalyse zu zielgruppenspezifischen Beratungsangeboten von Internetseiten der Hochschulen ein deutliches Missverhältnis zwischen der in der Literatur häufig genannten Relevanz entsprechender Angebote und den tatsächlich ausgemachten Informations- und Beratungsangeboten. Zwar stellten neun von zehn Hochschulen auf ihren Seiten ausführliche Hinweise auf die formalen Rahmenbedingungen von nicht-traditionellen Zugangswegen zur Verfügung, weitere Formen der Informationsvermittlung sind dagegen deutlich seltener anzutreffen (vgl. Banscherus et al. 2015, Banscherus/Pickert 2013).

Die Beratung erfolgt bei den Hochschulen überwiegend (57 Prozent) im Rahmen der allgemeinen Studienberatung. Lediglich 13 Prozent bieten auf ihrer Homepage Hinweise auf eine zielgruppenspezifische Beratungsstelle an. Diese stellen z. B. umfassende Informationen über die Anforderungen der Zulassungsprüfung sowie das Zulassungsverfahren oder das Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen bereit. Auf gut einem Fünftel der Internetseiten wurde eine konkrete Kontaktperson für Studieninteressierte ohne Abitur aufgeführt. Spezifische Informations- und Beratungsangebote für diese Gruppe genießen an den Hochschulen also insgesamt nach wie vor Seltenheitswert (dies ist gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität der Studierenden verwunderlich). Auf mehr als der Hälfte der Seiten (55 Prozent) wurde jedoch auf externe Beratungsstellen für beruflich Qualifizierte hingewiesen (vgl. Banscherus et al. 2015).

Die Gründe lassen sich mit dem fehlenden Interesse an der Zielgruppe oder mit mangelnden Ressourcen der Hochschulen erklären (vgl. Banscherus/Pickert 2013).

- **Studienorganisation**

Nicht-traditionelle Studierende haben im Studienverlauf in der Regel spezifische Bedürfnisse, wie ein Hochschulstudium organisiert werden soll, sie sind nicht nur älter als die Gruppe der traditionellen Studierenden, sondern oftmals beruflich und familiär anders eingebunden (vgl. z. B. Mucke/Kupfer 2011). Aus dem Studienwahlverhalten (vgl. Kapitel 3.1) lässt sich bereits ableiten, dass nicht-traditionelle Studierende tatsächlich eine größere Neigung zu flexiblen Studienmodellen wie Teilzeit, berufsbegleiteten Studiengängen und Fernstudiengängen aufweisen.

Unter den Begriffen Diversity und Diversity Management hat in den letzten Jahren der Diskurs um eine heterogenitätsorientierte Studienkultur in die Hochschulen Einzug gehalten, die auch die nicht-traditionellen Studierenden inkludiert (vgl. Middendorff 2015). Den Mittelpunkt der Diskussion bilden die zunehmend disparaten fachlichen, überfachlichen und sozialen Ausgangsbedingungen aller Studierenden, die sich durch die Vielfalt ihrer Bildungsbiografien ergeben. Gleichbedeutend ist die Flexibilisierung von Lernzeiten und -orten, damit die Studierenden besser Beruf, Familie und Studium vereinbaren können. Denn Leistungsprobleme im Studium gehen nicht selten aus Vereinbarkeitsproblemen hervor (vgl. Wolter et al. 2014, Martsch/Voitel 2013). Als typische Belastung wird die Kumulation verschiedener außeruniversitärer Aspekte, die mit Anforderungen des Studiums in Widerspruch geraten, konstatiert (vgl. Schoeter 1998). Auch Richter (1995) identifiziert die Änderung der Lebenssituation durch das Studium (neben den finanziellen Problemen) als die große Herausforderung individueller Studienbewältigung.

Problematisiert wird vor diesem Hintergrund die Tatsache, dass sich die Hochschulen bei der Planung und Organisation von Studienstrukturen nach wie vor am Bild des traditionellen Studierenden orientieren, der ein Vollzeitstudium im Anschluss an das Abitur absolviert (vgl. Hanft/Knust 2010). Nicht-traditionelle Studierende haben jedoch andere Voraussetzungen. Genannt werden beispielsweise geringere Zeitbudgets oder weit zurückliegende Lernerfahrungen in formalen Lernsettings (vgl. Hanft et al. 2013). Aufgrund beruflicher Vorerfahrungen und fehlendem Abiturwissen hat die Gruppe möglicherweise andere Lernstrategien und Wissens-

stände als traditionelle Studierende. Daraus leiten sich inhaltliche, hochschuldidaktische, zeitliche und örtliche Bedarfslagen ab. Unterstrichen wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung von propädeutischen Angeboten, mehr aber noch die Schaffung von Rahmenbedingungen für eine flexible und effiziente Studienorganisation (vgl. ebd.).

Beruflich qualifizierte Studierende stellen häufiger die Anwendung des Gelernten in den Mittelpunkt und bewerten die Inhalte eher aus einer nutzenorientierten Sichtweise in Hinblick auf die berufliche Praxis. Der Transfer des Gelernten erhält besonderes Gewicht und wird gegen Zeitaufwand und Studiengebühren aufgerechnet (vgl. Hanft/Knust 2010). Vor diesem Hintergrund steht die Frage, wie weit Hochschulen in ihrer Didaktik und ihren Curricula auf die Bedürfnisse nicht-traditioneller Studierender eingehen sollten und gleichzeitig den Anspruch eines wissenschaftlich angelegten Hochschulstudiums aufrechterhalten können (vgl. Otto/Kamm 2016). Im Detail geht es darum, an berufliche Vorerfahrungen anzuknüpfen und (z. B. in Einführungs- oder Brückenkursen) an neue Lernumgebungen und Lernkulturen sowie auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten (vgl. Banscherus et al. 2016).

Ziel der diversitätssensiblen Maßnahmen soll es sein, Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen. Bereits der Bologna-Prozess schaffte erste grundlegende Gestaltungsparameter hin zu einer Flexibilisierung des Studiums (z. B. Modularisierung, Kreditpunktesystem, vgl. Hanft/Knust 2010). Weitere Strategien zielen u. a. auf eine diversitätsgerechte Lehre (Zervakis 2013), den Auf- und Ausbau von Vor- und Brückenkursen (Banscherus/Pickert 2013), eine allgemein verbesserte Betreuungssituation sowie eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebots.

- **Anerkennungskultur und Anrechnung**

Einige wenige Studien thematisieren eine Kultur der Anerkennung nicht-traditioneller Studierender und ihrer beruflichen Leistungen. Gefragt wird nach dem Verhältnis zwischen Institution und Individuum. Es wird angenommen, dass eine Aufgeschlossenheit der Institution gegenüber der Heterogenität der Studierenden deren Integration in die Hochschule und letztlich auch deren Bildungserfolg fördert (vgl. Alheit 2009, Völk 2011). Umgekehrt habe der „universitäre Habitus“ (Alheit 2009, S. 224), der sich vor neuen und diversen Studierendengruppen verschließt

einen negativen Einfluss auf den Erfolg nicht-traditioneller Studierender³⁷. Anhand von Interviews mit Studienberater(inne)n erkennt Alheit Hinweise auf eine latente symbolische Schließung des Hochschulsystems gegenüber nicht-traditionellen Studierenden.

Allerdings existieren zwischen den einzelnen Hochschulen erhebliche Divergenzen. Wolter et al. (2014) verweisen in diesem Kontext auf unterschiedliche „Willkommenskulturen“ (ebd., S. 40). Es wird gezeigt, dass sich mehr als die Hälfte der nicht-traditionellen Studienanfänger(innen)³⁸ auf 31 Hochschulen (von insgesamt 352 Hochschulen in Deutschland) konzentrieren. Der weitaus größere Teil der Hochschulen scheint für nicht-traditionelle Studierende nur unter der Überwindung erheblicher Hürden zugänglich. Vor allem einzelne Universitäten fallen mit augenscheinlich niedrigen Zahlen von nicht-traditionellen Studierenden auf (vgl. Wolter et al. 2017).

Banscherus et al. (2015) berichten anhand von Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden von unterschiedlichen Beratungskulturen an Hochschulen. So werden Hochschulen identifiziert, welche sich zwar formal dem Hochschulzugang geöffnet haben, deren Rahmenbedingungen von den Interviewpartner(innen) hingegen als wenig unterstützend wahrgenommen werden. Ebenso zeigt sich ein Defizit an konkreten Ansprechpartner(inne)n für die Belange und Interessen nicht-traditioneller Studierender. Berichtet wird auch von einem fehlenden oder lückenhaften Wissen über die Zugangsbedingungen für beruflich Qualifizierte auf Seiten der (zentralen) Studienberater(inne)n. Dies ist besonders bemerkenswert, weil diese Akteure im Rahmen ihrer Rolle eine wesentliche Gatekeeper-Funktion in Hinblick auf die Studienentscheidung und den Hochschulzugang von nicht-traditionellen Studierenden haben. Kamm/Otto (2013) konstatieren zudem eine Art Grundskepsis nicht-traditioneller Studierender gegenüber der Institution Hochschule aufgrund ihrer berufspraktisch geprägten Sozialisation, was die Situation zusätzlich verschärft. Denn gerade hier ist es wichtig Brücken zu bauen und Unsicherheiten oder Zweifel abzutragen. Der Bedarf an Unterstützung scheint in diesem Zusammenhang

³⁷ Alheit verwendet in seinen Untersuchungen eine deutlich weiter gefasste Definition von nicht-traditionellen Studierenden und schließt beispielsweise alle Fernstudierenden und Studierenden, die über den Zweiten Bildungsweg an die Hochschulen gekommen sind, mit ein.

³⁸ Im Studienjahr 2014.

auch in einer psychosozialen Stärkung der Gruppe (Stärkung des Selbstbewusstseins, Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen, Gewinnung eines realistischen Selbstbildes) zu liegen.

Mit Bezug auf die Anerkennungstheorie von Honneth (1992) plädiert Engenhorst (2017) für die Berücksichtigung der Art der Motivation sowie der besonderen Einflüsse auf die Motivation der Studierenden in der Hochschullehre als essenzielle Faktoren in der Ausgestaltung des berufsbegleitenden Studienangebots. Vor diesem Hintergrund wird unter anderem auch die Auswahl „passender Lehrender“ (ebd., S. 7), die anhand leicht verständlicher Praxisbeispiele Wissen vermitteln und sich mit ihrer Lehre identifizieren, zum wichtigen Gestaltungsfaktor.

Ein besonders exponiertes Feld der Anerkennungskultur einer Hochschule stellt die Praxis der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Studienleistungen dar. Grundgedanke der Anrechnung sind gleichwertige Schnittmengen zwischen beruflich und hochschulisch erworbenen Kenntnissen. Eine Darstellung der unterschiedlichen Anrechnungspraxen im Detail kann und soll an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ein Überblick findet sich u. a. bei Müskens (2020), Lenz/Schmitt (2016) und Hanft et al. 2014). Einen weiteren wesentlichen Beitrag zum Forschungsstand leisten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung von bildungspolitischen Maßnahmen des Bundes (unter dem Akronym ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Freitag 2011).

Voraussetzung und zugleich Herausforderung ist die Feststellung von äquivalenten Lernergebnissen zwischen der jeweiligen beruflichen Bildung und der avisierten Hochschulbildung. Die Bezugssysteme für die Äquivalenzprüfung bilden auf Bildungsabschlüsse ausgerichtete Referenzrahmen oder auf den Wissenserwerb ausgerichtete Taxonomien (ebd.). Insgesamt wurden Anrechnungsverfahren bislang nur an wenigen Hochschulen in bestimmten Studiengängen etabliert (Heilbütt/Anslinger 2012). Lenz/Schmitt (2016) verweisen auf unterschiedliche Potenziale von unterschiedlichen Formen der Anrechnung für den Beitrag der Öffnung der Hochschulen. Sie unterscheiden zwischen pauschalen, individuellen und kombinierten Anrechnungsmodellen. Die Autorinnen plädieren für strukturierte individuelle und kombinierte Verfahren, da diese auch non-formale und informelle Kompetenzen berücksichtigen können. Problematisiert wird aber der höhere Aufwand dieser Konzepte als „Realisierungshürde“ (ebd., S. 321).

Ergebnisse einer neueren empirischen Studie zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Damm 2018) zeigen auf, dass an den untersuchten Hochschulen verbindlichen übergreifende Regelungen zu Fragen der Anerkennung und Anrechnung nicht vorzufinden sind oder keine Relevanz in der Anrechnungspraxis haben. Nach wie vor sind hier eher Abgrenzungs- und Schließungsmechanismen der Hochschulen gegenüber außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und allgemein ein defizitorientierter Blick auf berufserfahrene Studierende zu konstatieren (vgl. Dittmann et al. 2014). Hier zeigt sich, dass die These vom deutschen Bildungsschema (Baethge 2006) nach wie vor bedeutsam ist. Damm (2018) empfiehlt in diesem Zusammenhang übergreifende Anrechnungsleitlinien: „Durch gemeinsame Begriffe, aber auch die Positionierung der Hochschule im Sinne einer angemessenen Anrechnung in den weiterbildenden (und grundständigen) Studiengängen wird den Akteur_innen, die für Anrechnungsfragen zuständig sind, eine Orientierung gegeben“ (ebd., S. 87).

3.5 Studienentscheidungen und Studienmotive

Der Forschungsstand zur Studienentscheidung und den Studienmotiven nicht-traditioneller Studierender ist unbefriedigend. Empirische Forschung, die sich der Studienentscheidung widmet, fokussiert in aller Regel auf Abiturient(inn)en und ist quantitativ orientiert. Dabei werden erstens die Wahl zwischen Studium und beruflicher Ausbildung und zweitens die Studienfachwahl thematisiert. Tutt (1997) konstatiert in diesem Zusammenhang die zeitliche Abfolge einer

- Phase der Prozessanregung, in der es um die generelle Entscheidung für oder gegen ein Studium geht und
- einer Such- und Vorauswahlphase. In dieser Phase werden von den Abiturient(inn)en verschiedene Studienorte und Fächeroptionen durchgespielt.

Die Wahl für oder gegen ein Studium wird bei der Mehrzahl der Studienberechtigten der jeweiligen Jahrgänge bereits während der Schulzeit getroffen und ist überwiegend intrinsisch motiviert (vgl. Spangenberg et al. 2011, Heine et al. 2005, auch Brändle 2014). Abiturient(inn)en begründen ihre Studienentscheidung mehrheitlich mit fachlichem Interesse, persönlichen Neigungen und Begabungen sowie dem Motiv der persönlichen Entfaltung. Aspekte wie generelle

Berufsaussichten, Verdienstmöglichkeiten oder Sicherheit im Beruf scheinen bei der Gruppe der traditionellen Studierenden im Vergleich dazu eine weniger relevante Rolle zu spielen (vgl. ebd.). Dahingegen weisen Wolter et al. (1998) anhand der Daten der sächsischen Studienberechtigtenbefragung den genannten Punkten eine hohe Bedeutung zu.³⁹ Es wird berichtet, dass die Studienwahl der sächsischen Abiturient(inn)en „eindeutig von den späteren Berufschancen abhängig gemacht wird (bzw. deren subjektiver Einschätzung)“ (ebd. S. 26). Ob sich die Studienberechtigten für ein Hochschulstudium entscheiden, hängt neben den erzielten Abiturnoten, den Lebenszielen und Zukunftsvorstellungen auch mit der familiären Bildungsherkunft zusammen. So fällt die Studierquote von Studienberechtigten aus akademischem Elternhaus mit 80 Prozent deutlich höher aus als dies bei Studienberechtigten ohne akademischen Hintergrund der Fall ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Schneider et al. 2017, Helbig et al. 2015). Neben Kosten-Nutzen-Überlegungen lassen sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche akademische Selbstkonzepte (Strebelow 2004) als mögliche Ursachen anführen. Der Wunsch möglichst schnell Geld zu verdienen, eine persönliche Affinität für eher praxisorientierte Tätigkeiten sowie die lange Dauer des Studiums sind Aspekte, die Abiturient(innen) von einem Studium ablenken (vgl. Spangenberg et al. 2011, Heine et al. 2005).

Anhand sieben Dimensionen⁴⁰ entwickeln Hachmeister et al. (2007) auf Basis quantitativer Daten eine Typologie der Studienentscheidung der (traditionellen) Studienberechtigten. Im Ergebnis dominieren die Typen „intrinsische Altruisten“ und „hedonistische Karriereorientierte“ (ebd., S. 67). Für den erstgenannten Typ spielen Berufschancen keine wesentliche Rolle bei der Studienentscheidung. Vielmehr ist sie von Motivlagen persönlicher Entfaltung geprägt. Betont wird zudem ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Die Studienentscheidung der hedonistischen Karriereorientierten ist hingegen sehr wohl an Berufschancen orientiert, gleichwohl wird die Passung zu persönlichen Neigungen und Begabungen sehr hoch gewichtet. Darüber

³⁹ Für 75,9 % aller Befragten haben die späteren Berufsaussichten einen sehr großen oder zumindest einen großen Einfluss auf die Entscheidung über den weiteren Ausbildungsweg. Nur eine Minderheit von 9,2 fällt diese Entscheidung nach ihren Angaben weitgehend unabhängig von arbeitsmarktpolitischen Rücksichten (ebd., S. 26).

⁴⁰ Dimension (1) Heimat- und Elternnähe, (2) Freizeit und Atmosphäre, (3) (soziale) Gerechtigkeit, (4) Betreuung und Service, (5) Persönliche Entfaltung, (6) Berufschancen, (7) Neigungen und Begabungen.

hinaus zeichnet die Studienentscheidung eine Orientierung an Freizeitmöglichkeiten und der Atmosphäre am Studienort aus.

Befunde zur Studienfachwahl deuten übereinstimmend darauf hin, dass Abiturient(innen) in aller Regel nach einer Passung zwischen Studienfach und den eigenen Neigungen streben (vgl. Hachmeister et al. 2017, Spangenberg et al. 2011). Abel (2002) kann einen Zusammenhang zwischen den Leistungskursen in der Oberstufe und der Studienfachwahl identifizieren. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) stellt einen konstant hohen Anteil von Studienanfänger(inne)n in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften seit den späten 1980er Jahren fest.⁴¹ Generell werden insbesondere wirtschaftswissenschaftliche Studienfächer für Studienberechtigte mit Abitur zunehmend attraktiver (vgl. Schneider et al. 2017). Verschiedene Autoren (z. B. Reimer/Pollak 2010, Heine/Willich 2006, Van de Werfhorst et al. 2001) weisen auch hinsichtlich der Studienfachwahl eine soziale Selektivität nach. So präferieren studienbereite Akademikerkinder vor allem Studienrichtungen wie Medizin oder Jura, Nicht-Akademikerkinder hingegen Pädagogik oder Ingenieurwissenschaften.

All diese Befunde sind aber kaum anschlussfähig an die Frage wie und warum sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium entscheiden. Denn nicht-traditionelle Studierende befinden sich – wie bereits dargelegt – an keiner institutionalisierten Übergangsstelle, sind naturgemäß älter und blicken auf eine andere Berufs- und Bildungsbiografie zurück als Abiturient(inn)en. Ein Blick in die internationale Forschungslandschaft bestätigt zudem messbare Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich ihrer Motivlagen (Tilley 2014) ihrer studentischen Identitäten (Thunborg et al. 2013) und ihren Studieninteressen (Johnson et al. 2016). Aufgrund des unscharfen begrifflichen Verständnisses von nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Kapitel 2.1) wäre aber eine Adaption des internationalen Forschungsstandes auf die definitorisch vergleichsweise eng gefasste Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland nicht unproblematisch.

Was wissen wir also über die Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland? Die wenigen deutschen Forschungsarbeiten fokussieren insgesamt stärker (als

⁴¹ Zwischen 35 Prozent und 41 Prozent in den Studienjahren seit 1987 (S. 337).

die internationale Forschungsliteratur) auf die Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung. In diesem Zusammenhang wird vor dem Hintergrund des deutschen segmentierten Bildungssystems die Frage diskutiert, was nicht-traditionelle Studierende auf ihrem Bildungsweg von einer gymnasialen Schullaufbahn abgelenkt hat und welche vor-akademischen Erfahrungen und Bildungsabschlüsse bis zum Übergang in die Hochschule erworben wurden. Wie Wolter et al. (2017) anhand von NEPS-Daten zeigen, verfügen die allermeisten nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland über einen mittleren Schulabschluss (93%), nur wenige über einen einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluss (jew. 3%), nur 1% hat gar keinen Schulabschluss erworben. Aufgrund ihres schulischen Werdegangs weisen die nicht-traditionellen Studierenden die kürzeste Schulbesuchsdauer der Vergleichsgruppen auf. Sie haben durchschnittlich 10,5 Jahre lang eine Schule besucht, die zu einem allgemeinbildenden Abschluss unterhalb des Abiturs führte (ebd.).

Eine umfassende Studie zur Rekonstruktion der Entscheidung des Abiturverzichts von nicht-traditionellen Studierenden ist in der Forschungsliteratur nicht zu finden. Verschiedene Befunde aus den 1980er und 1990er Jahren deuten darauf hin, dass nicht nur die schulische Performanz, sondern auch sekundäre Herkunftseffekte (Boudon 1974) eine Rolle spielen. Wie nämlich die Studien von Scholz/Wolter (1986), Mucke (1997)⁴², Fengler et al. (1983) zeigen, interpretiert die Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden den persönlichen Abiturverzicht aufgrund des elterlichen Einflusses und weniger der eigenen schulischen Leistungen. Die Eltern sind auch maßgeblich an der Berufswahl, dieser ersten nachhaltig prägenden Statuspassage zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, beteiligt, die insgesamt stärker extrinsisch motiviert ist (Scholz/Wolter 1986). Mehr als die Hälfte der Befragten hätte lieber einen anderen Beruf erlernt (Wolter/Reibstein 1991). Demzufolge identifizieren sich die Befragten mit dem gewählten Beruf nur schwach, wenngleich dieser nicht als ärgerlicher Umweg, sondern aus dem Blickwinkel einer kritischen Distanzierung biografisch akzeptiert wird. Scholz/Wolter (1986) und auch Fenger et al. (1983) berichten zudem, dass der größte Teil der nicht-traditionellen Studierenden im Nachhinein bedauert, aus verschiedenen Gründen nicht länger an schulischer Bildung partizipiert zu haben weil sich die mangelnde Schulbildung vor dem Hintergrund sich

⁴² 55 biografische Interviews mit beruflich Qualifizierten, die sich zu einem Hochschulzulassungsverfahren angemeldet haben.

verändernder Berufs- und Lebensentwürfe als formale Schranke für den Hochschulzugang erweist.

Über die Relevanz der vor-akademischen Biografie in Hinblick auf die Studienentscheidung herrscht mehr oder weniger Konsens. Fast einstimmig wird darauf verwiesen, dass Studienentscheidungen von den sozialisierenden Instanzen der beruflichen Bildung und der Erwerbsarbeit und den diesen Feldern immanenten Lernpraxen und Wissenskulturen geprägt sein könnten (vgl. Heibült/Anslinger 2019, Wolter et al. 2017, Ahrens 2012, Dittmann et al. 2014).

Hinsichtlich der Studienmotive nicht-traditioneller Studierender wird zwischen persönlichkeits- bzw. bildungsorientierten sowie beruflich orientierten Motiven unterschieden, die in den einzelnen Studien unterschiedlich stark hervorgehoben werden. Scholz/Wolter (1986) kommen im Ergebnis zu einem ausgeglichenen Verhältnis von persönlichkeits- und berufsorientierten Studienmotiven. Bemerkenswert ist hier der Vergleich zu den Abiturient(inn)en in der Studie. Deren Studienmotive seien deutlich stärker berufsorientiert dominiert. Die Autoren begründen den Befund mit der biografischen Differenz der vorangegangenen Lebenserfahrungen und -bedingungen. Demnach wurde die bildungsbezogenen Bedürfnisse der Abiturient(inn)en durch Gymnasium und Abitur bereits bedient, weshalb der Fokus dieser Gruppe nunmehr klarer auf der beruflichen Ausrichtung liegt, während umgekehrt nicht-traditionelle Studierende im Studium eher auch die Option der individuellen Entfaltung suchen, während diese sich auf dem beruflichen Feld bereits bewährt haben (ebd., S. 59).

Scholz/Wolter (1986) berichten weiter, dass vor allem lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen wegweisend für eine Studienentscheidung sind, nämlich dann, wenn berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und realisierbare Lebensziele im Erwerbsarbeitsverlauf neu bewertet werden und Unzufriedenheit hervorrufen. Als Diskrepanzerfahrungen bezeichnet Friebe (1978) die Differenz bzw. psychische Inkongruenz zwischen dem persönlichen Anspruchsniveau einer Person und der Bilanz der bisherigen Lebensleistung, welche ein Spannungsverhältnis erzeugt, das überwunden werden soll (vgl. Scholz/Wolter 1986, S. 52). Handlungsaktivierend wirken Diskrepanzerfahrungen jedoch erst im Zusammenspiel mit sozialen Anregungsbedingungen (z. B. im Beruf, im sozialen Umfeld oder in formalen Bildungssettings). In einer neueren Studie berichtet Scholz (2006) daran anknüpfend, dass nicht-traditionelle Studierende „überwiegend auf der Grundlage einer insgesamt positiven Berufsorientierung“ (S. 47) ihr Studium aufgenommen haben. Der damit verbundene berufsbiografische Wechsel sei nicht mit

dem Wunsch nach einem völligen berufsbiografischen Neubeginn oder gar Bruch verbunden, sondern stehe eher im Zeichen von Weiterentwicklung und Qualifizierung.

Ein umfassendes Weiterbildungsinteresse wie auch konkrete berufliche Interessen nennt Richter (1995) als Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. Wolter/Reibstein (1991) konstatieren in ihrer Studie eine Dominanz der persönlichkeits- und bildungsorientierten Gründe für das Studium. Der Wert der Bildung an sich sowie die eigene Selbstverwirklichung stehen im Fokus der Studieninteressierten. Berufsorientierung oder Aufstiegsinteressen sind hier weniger dominierende Studienmotive. Mucke (1997) stellt in ihrer qualitativen Studie vier Studienmotive heraus: Stärkung des Selbstwertgefühls, berufliche Neuorientierung, berufliche Statusprobleme und private Veränderungen. Darüber hinaus werden ungenügende Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierechancen innerhalb beruflicher Bildungswege als Ursache dafür gesehen, dass sich beruflich Qualifizierte für ein Studium entscheiden. Zudem wird berufliche Unterforderung als wesentlicher Aspekt im Entscheidungsprozess identifiziert. Daneben werden private Veränderungen als mögliche Auslöser eines Entscheidungsprozesses genannt. Dabei wird die Studienentscheidung keinesfalls als impulsiv beschrieben, sondern eher als Ergebnis eines längeren Entscheidungsprozesses. Berichtet wird eine längere, bis zu zwei Jahre andauernde Entscheidungsphase, ehe sich nicht-traditionelle Studierende zum Ausstieg aus einem relativ sicheren Arbeitsplatzverhältnis zum Studium entschließen konnten. Rau (1997) kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass nicht-traditionelle Studierende in erster Linie intrinsisch motiviert ein Studium aufnehmen. Schroeter (1998) unterscheidet zwischen nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten. Während erstere mit dem Studienabschluss einen beruflichen Aufstieg anstreben, sind letztere primär an einer Erweiterung ihres persönlichen Bildungshorizonts interessiert.

Auch die neueren Studien stellen das Zusammenspiel von beruflichen und persönlichkeitsorientierten Motiven heraus. Diller et al. (2011) differenzieren innerhalb der beruflich orientierten Motive in drei Unterkategorien:

- den Wunsch, sich beruflich zu verändern, Fachwissen zu erweitern und persönliche Beschäftigungsalternativen zu öffnen,
- den Wunsch, aufzusteigen, das Einkommen zu erhöhen und die Berufsposition zu verbessern und

- das Motiv, die berufliche Stellung zu bewahren, die Arbeitsplatzsicherheit zu erhöhen oder den beruflichen Status bei Arbeitgeberwechsel zu erhalten.

Auch die Angst vor drohender Arbeitslosigkeit wird diesem letztgenannten Aspekt zugeordnet.

Die persönlichen Gründe für ein Studium reichen von

- dem Wunsch, sich mit einem Thema intensiv auseinanderzusetzen, über
- das Streben nach einer Verbindung zwischen Hobby und Beruf bis hin zum
- Wunsch, die eigenen Kompetenzen unter Beweis stellen zu wollen.

Die Autor(inn)en unterstreichen zudem die Unterstützungsleistung der Herkunftsfamilie und des sozialen Umfelds als wichtige Unterstützungsinstanzen im Entscheidungsprozess. Ebenso beeinflusst die Zusicherung von staatlicher finanzieller Unterstützung die Studienentscheidung positiv. Als Barrieren im Entscheidungsprozess werden Prüfungsängste, fehlendes Selbstvertrauen sowie Sorgen um eine zeitliche Überlastung aufgrund der Doppelbelastung von Studium und Beruf oder Studium und Familie angeführt.

Das Studienmotiv der beruflichen Weiterentwicklung lässt sich auch aus den Arbeiten von Jürgens (2014), Buchholz et al. (2012), Grendel/Haußmann (2012) und Jürgens et al. (2011) ablesen. Demnach wollen nicht-traditionelle Studierende mit ihrem Studium ihre beruflichen Chancen verbessern, ihre berufliche Situation absichern, berufsbezogenes Wissen erwerben und ein höheres Einkommen erzielen. Auch Lobe (2015) verdeutlicht in ihrer Studie über berufsbegleitende und beruflich qualifizierte Studierende wiederum das Aufstiegsmotiv. Berufliche Verwertungsinteressen sind gleichfalls bei Anslinger et al. (2014) wesentliche Motivlagen für die Studienentscheidung berufserfahrener Studierender. Heibült/Anslinger (2019) erweitern zudem die Perspektive und kontextualisieren die Studienwahl nicht-traditioneller Studierender konzeptionell in einen lebenslangen Orientierungsprozess, in dem Individuen nach „Passung zwischen beruflicher und privater Situation sowie gesellschaftlicher Platzierung“ (ebd., S. 236) streben. Herausgestellt wird hier vor allem die Bedeutung individueller Lernbiografien für die Studienentscheidung.

Ebenfalls mit dem Fokus auf die biografische Perspektive, identifizieren Alheit et al. (2008) in ihrer Untersuchung vier Typen von nicht-traditionellen Studierenden. *Patchworkers*, *Bildungsaufsteiger*, *Karrieristen* und *Integrierer* unterscheiden sich hinsichtlich vorangegangener biografischer Handlungsschemata, Studienmotive, Studieneinstellungen und Lebensziele (ebd., S.

584ff). Als *Patchworkers* werden Studierende charakterisiert, die bereits eine Fülle von biografischen „Anfängen und Probeläufen“ (S. 584) ihrer Studienphase vorangestellt haben. Ihnen fehlt es an biografischer Reflexivität. *Bildungsaufsteiger* haben ihren Studienwunsch in der Regel schon früh angelegt, konnten diesen aufgrund bestimmter Hindernisse aber bislang nicht realisieren. Die berufliche Zukunft erscheint ihnen „äußerst fragil“ (S. 587). *Karrieristen* zeichnen sich durch Kalkül und ein ausgesprochen instrumentelles Bildungsverständnis aus. *Integrierer* verknüpfen „die Angebote des Sinnuniversums ‚Universität‘ in ihre eigene Lebenswelt, ohne die Fremdheit zu leugnen“ (S. 590) und bleiben sozial und emotional auf Distanz zum sozialen Feld der Hochschule. Erfolg bzw. Misserfolg von Studienkarrieren stehen in Beziehung zu biografischen Erfahrungsmustern. Die Autor(inn)en stellen zwei Erfolgstypen (*Karrieristen* und *Integrierer*) zwei Risikotypen (*Patchworkers* und *Bildungsaufsteiger*) gegenüber. Eine biografische Konsistenz in Hinblick auf die Arbeitswelt und das soziale Kapital sind demnach günstige Bedingungen für ein erfolgreiches Studium. Zwar werden bei Alheit et al. (2008) die Studienmotive der konstruierten Typen nicht explizit als beruflich orientiert benannt. Aus den Fallbeschreibungen lässt sich jedoch sehr wohl eine berufliche Ausrichtung bei allen vier Typen zuordnen – insbesondere beim *Karrieristen* und beim *Bildungsaufsteiger* wird dies deutlich.

Eine Typologie von Diller et al. (2011) basiert im Wesentlichen auf der von Alheit et al. (2008) (allerdings ohne diese zu zitieren). Hier werden *Pragmatiker*, *Aufsteiger*, *Selbstverwirklicher* und *Patchworker* als „Persönlichkeitstypen des Quereinstiegs“ (Diller et al. 2011, S. 239) konstruiert. Der soziale Hintergrund, die Bildungs- und Berufsbiografie, die Motive für einen Quereinstieg und die individuellen Problemlagen sowie der bildungsökonomische Nutzen des Abschlusses werden als zentrale Merkmale ausgemacht, anhand derer die vier Typen beschrieben werden.

Brändle (2014) konstatiert anhand quantitativ erhobener Daten wiederum eine Dominanz des Motivs der persönlichen Weiterbildung, während beruflich orientierten Motiven lediglich ein mittlerer Zustimmungsgrad zugeordnet wird. Nicht-traditionelle Studierende verfolgen mit dem Studium in einem stärkeren Maß individuelle Interessen. Gleichzeitig wird berichtet – und das scheint auf den ersten Blick widersprüchlich – dass den Befragten ein „schnelles Studium“ (innerhalb der Regelstudienzeit) besonders wichtig ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es eine beachtenswerte Befundlage zu den Motiven der Studienentscheidung gibt. Besonders die frühen Studien (Schulenberg et al. 1986, Wolter/Scholz 1986; Wolter/Reibstein 1991) und die neueren Studien seit 2009 (Heibült/Anslinger 2019, Jürgens 2017, Anslinger et al. 2014, Brändle 2014, Diller et al. 2011, Lobe 2015) leisten dazu einen Betrag. In Anbetracht der zeitlichen Abstände der Studien ist es angezeigt, die Befunde auch historisch einzuordnen. So haben die frühen gegenüber den neueren Studien de facto eine beinahe gänzlich andere „Generation“ nicht-traditioneller Studierender in ihrem jeweiligen sozioökonomischen Kontext, ihren gesellschaftlichen Kollektiverfahrungen und ihren kulturellen Deutungsmustern untersucht – auch wenn die Lebensalter innerhalb der Kohorten erheblich variieren. So bewegte sich beispielsweise die Arbeitslosigkeit in den 1980er und 1990er Jahren auf durchweg höherem Niveau als heute. Man kann davon ausgehen, dass sich dies auch in den Studienentscheidungen und Motiven niedergeschlagen hat. Zwar war der wirtschaftliche Wohlstand insgesamt hoch, doch konnten die nicht-traditionellen Studierenden dieser Generation wahrscheinlich nicht mit der Gewissheit davon ausgehen, sich nach Studienabschluss beruflich zu etablieren, wie dies bei der gegenwärtigen Generation zu konstatieren ist (vgl. Kapitel 6). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum etwa in der Schulenberg-Studie persönlichkeitsorientierte und emanzipatorische Motive ein höheres Gewicht haben als es in den neueren Studien der Fall ist. Somit sind die Verschiebungen der Studienmotive hin zu einer stärkeren beruflichen Fokussierung wohl auch als „Generationeneffekt“ zu deuten.

Insgesamt betonen die neueren Studien individuelle Handlungskonzepte der beruflichen Weiterentwicklung, der beruflichen Anpassungsstrebungen und des Aufstiegs. Dabei liegt der Fokus (zumindest implizit) auf der beruflichen Kontinuität. Weniger als in den frühen Studien (Scholz/Wolter 1986, auch Mucke 1997) werden berufliche Diskrepanzerfahrungen als Aspekte der Studienentscheidungen genannt. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden hingegen die Relevanz diskrepanter Erfahrungen – auch für die Studienentscheidungen der heutigen Generation nicht-traditioneller Studierender – erneut unterstreichen (vgl. Kapitel 6.1.4).

Weitestgehend offen lässt der Forschungsstand hingegen die Problematik des Entscheidens. Nach wie vor ist wenig darüber bekannt *wie* Entscheidungen ablaufen und welche Aspekte, Bedingungen und individuellen Überlegungen eine Rolle spielen. Nahezu unberücksichtigt bleibt die Tatsache eingangs dargelegter struktureller Besonderheiten der Studienentscheidung

der untersuchten Gruppe (beruflich ausgebildet, beruflich sozialisiert, aus Lebenslaufperspektive kein standardisierter Übergang, andere Lebensrealitäten). Gerade vor dem Hintergrund dieser Merkmale erscheint das aber von Interesse um die Studienentscheidungen zu verstehen und nachzuzeichnen. Die im Forschungsstand entdeckten Verweise auf die Wirkkraft beruflicher Erfahrungen und Orientierungen (Lobe 2015, Scholz 2006), die lebensgeschichtlichen Passungsstrebungen zwischen beruflichen Ambitionen, privaten Entwürfen sowie gesellschaftlichen Platzierungen (Heibült/Anslinger 2019, Anslinger et al. 2014), die individuellen biografischen Erfahrungen (Alheit et al. 2006) sowie die die Unterstützungsleistungen des sozialen Umfelds (Diller et al. 2011) sind aber durchaus fruchtbar für die vorliegende Studie und wurden sowohl konzeptionell als auch bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente thematisch aufgegriffen.

4 Theoretischer Orientierungsrahmen

Obschon qualitativ orientierte Forschung zu Gunsten des Gegenstandsbezugs und einer grundsätzlichen Offenheit nicht in einem dogmatischen Sinne theoriegeleitet vorgeht, erscheint es an dieser Stelle für den Verlauf der Arbeit unerlässlich, grundlegende theoretische Überlegungen der empirischen Analyse voranzustellen. Das theoretische Vorwissen steht hier aber nicht als Grundlage für die Bildung empirisch-gehaltvoller operationalisierter Hypothesen. Vielmehr handelt es sich um einen heuristisch-analytischen Rahmen auf dessen Basis anhand des Datenmaterials neue Ideen und Konzepte zur Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender identifiziert und validiert werden sollen (vgl. Kock/Witzel 1993, siehe auch Kapitel 5). Inzwischen gilt es als Konsens, „dass es gar nicht möglich ist, qualitativ zu forschen, ohne auch Theorie einzubeziehen“ (Miethe 2014, S. 163). Theoretisches Vorwissen soll sowohl in der Phase der Entwicklung des Erhebungsinstruments als auch im Prozess der Analyse einen Bezugsrahmen bilden, der aber selbstverständlich offen für neues Wissen und neue, auch unvorhergesehene, Erkenntnisse bleibt (vgl. Witzel 1985). In der vorliegenden Untersuchung ist die Offenlegung des problembezogenen Vorwissens

- konstituierend für die Entwicklung des Gesprächsleitfadens, zum anderen bildet sie
- ein heuristisch-analytisches Rahmenkonzept (Kock/Witzel 1993) zur Rekonstruktion von Studienentscheidungen. Darüber hinaus ergibt sich so für die Analyse
- auch die Möglichkeit theorieorientiert (nicht theoriegeleitet) deduktiv Kategorien bilden zu können (vgl. Miethe 2014).
- Zudem bietet das theoretische Vorverständnis die Grundlage, die empirischen Befunde ex post rückzubinden, zu deuten und zu erklären (explanatorische Funktion).

Das Phänomen *Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden* theoretisch zu rahmen scheint komplex. Der Übergang vom Beruf in die Hochschule ist kein institutionell vorgegebener. Anders als Abiturient(inn)en, die sich nach der Schule für ein Studium entscheiden, finden nicht-traditionelle Studierende im Rahmen ihres Entscheidungsprozesses kaum vorstrukturierte Pfade oder normative Orientierungsmuster, die ihnen den Weg weisen. Inwieweit die als klassisch geltenden Theorien der Berufs- und Studienwahl, die die Studienentscheidung

in aller Regel im Lebenslaufmodell nach der Beendigung der Schulzeit verorten, den Kern des hier untersuchten Phänomens vollständig erfassen, scheint daher zumindest fraglich.

Das nun folgende Kapitel ist ein Versuch, verschiedene Ansätze und Konzepte zusammenzutragen, die für einen heuristisch-analytischen Rahmen (Kock/Witzel 1993) einer Rekonstruktion der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender fruchtbar sein könnten. Im Zentrum der Überlegungen stehen zunächst drei ausgewählte klassische theoretische Perspektiven auf die Berufs- und Studienwahl (Kapitel 4.1). Dem folgen theorieorientierte Überlegungen, die die bildungsbiografischen Merkmale der nicht-traditionellen Studierenden und die Besonderheit des Übergangs aus dem Beruf in die Hochschule noch stärker in den Fokus rücken (Kapitel 4.2 - 4.4).

4.1 Klassische Konzepte und Ansätze der Berufs- und Studienentscheidung

Eine erschöpfende Darstellung von Studien- und Berufswahltheorien soll und kann hier nicht geleistet werden. Dieser Abschnitt beschränkt sich im Folgenden darauf, ausgewählte theoretische Perspektiven kurzgefasst zusammenzustellen, die im weiteren Verlauf für die Untersuchung fruchtbar sein könnten. Synoptische theoriebezogene Auseinandersetzungen mit dem Prozess der Studien- und Berufswahl finden sich u. a. bei Ries (1970), Bußhoff (1984) und Forßbohm (2010).

4.1.1 Kongruenz-, entwicklungs- und lerntheoretisch orientierte Konzepte

Kongruenz- und entwicklungstheoretisch orientierte Konzepte gehen von der Grundannahme aus, dass Personen individuelle Persönlichkeitsprofile aufweisen und dass die einzelnen Berufsbereiche und Studiendisziplinen jeweils unterschiedliche und spezifische Anforderungen stellen. Den Prozess der Berufs- und Studienwahl erklären sie vor diesem Hintergrund als eine Art Passungsleistung des Individuums (vgl. Bußhoff 1984, Beyer 1992, Forßbohm 2010): Personen wählen den Beruf oder das Studienfach mit der größtmöglichen inhaltlichen Affinität zu den eigenen Begabungen, Interessen und Neigungen. Dahingehend will Holland (1985) berufliche Interessen als Äußerungsform von Persönlichkeit und Selbstkontrolle verstanden wissen (vgl. Weinrauch/Srebalus 1994) und konzipiert Berufswahl (*A theory of vocational choice*) als

einen Matchingprozess zwischen Persönlichkeitstyp (*personality typ*)⁴³ und beruflichen Umwelten⁴⁴. Demnach wären vor allem Personen mit einer vorwiegend intellektuell-forschenden Grundorientierung an einem Hochschulstudium interessiert und ein eher praxisbezogenes Interesse würde die Wahl eines entsprechenden Ausbildungsberufs nach sich ziehen. Besonders die in der Kindheit erworbenen Antriebe und Motive (Crites 1969), Bedürfnisse („needs“, Vroom 1964) und die Konflikte zwischen inneren Trieben und sozialen Normen (Freud 1930) werden als wirksame Aspekte von Berufsentscheidungen ausgemacht.

Entwicklungspsychologische Konzepte begreifen die Genese von Persönlichkeitsmerkmalen nicht mehr punktuell, sondern stellen den Entwicklungsprozess im zeitlichen Verlauf dar. Im Mittelpunkt steht die Frage, in welchen Lebensphasen welche individuelle Entwicklung vollzogen wird. Das von Ginzberg (1952, 1988) formulierte Stufenmodell konzipiert Berufswahl als einen sich kumulativ entwickelnden und unumkehrbaren Prozess in drei Entwicklungsphasen, der in der Kindheit im Alter von etwa 7 bis 11 Jahren beginnt und sich mit zunehmendem Alter konkretisiert und verengt. Auf der Grundlage eines immer ausgeprägteren Realitätsbezugs wird die Berufswahl im Alter von etwa 17 Jahren irreversibel vollzogen (Ginzberg 1952, 1988). Denn die einmal getroffene Entscheidung kann aufgrund ihres zeitlichen, materiellen und psychischen Aufwands und deren Folgewirkungen nicht mehr rückgängig gemacht werden. Der Entwicklungsprozess ist mit der Berufswahl weitgehend abgeschlossen (ebd., vgl. auch Bußhoff 1984, Forßbohm 2010).

Einen stufenförmigen Ansatz (*A life-span, life space approach to career development*) verfolgt auch Super (1953, 1980). In einem Rahmenmodell (*Career Rainbow*) werden Phasen des Wachstums, der Exploration, der Konsolidierung, der Erhaltung und des Abbaus beschrieben, die sich in einer Berufsbiografie aneinanderreihen und an das Muster des standardisierten Lebenslaufs (vgl. Kapitel 4.4) anknüpfen. Entsprechend dem Entwicklungsstand verändern sich die Lebensrollen einer Person. Die Berufswahl wird der Phase der Exploration zugeordnet

⁴³ Holland (1985) geht in seinem Persönlichkeitsmodell von sechs Idealtypen aus. Er unterscheidet zwischen *realistic* (praktisch-technische Orientierung), *investigative* (intellektuell-forschende Orientierung), *artistic* (künstlerisch-sprachliche Orientierung), *social* (lehrend-helfende Orientierung), *enterprising* (dominant-unternehmerische Orientierung) und *conventional* (strukturiert-regelhafte Orientierung) (S. 31ff).

⁴⁴ Die beruflichen Umwelten beschreibt Holland (1985) ebenfalls mit Idealtypen: *realistic*, *investigativ*, *artistic*, *social*, *enterprising*, *conventional*.

(ebd.) und erfolgt im Abgleich mit beruflichen Selbstkonzepten. Ähnlich Holland (1985), geht Super (1953, 1980) auch davon aus, dass das Individuum hier individuellen Strebungen folgt, Kongruenz zwischen Selbstkonzept und beruflichen Anforderungen herzustellen. Anders als Ginzberg (1952, 1988) hält Super (1953, 1980) jedoch berufliche Entscheidungen nicht mit der ersten Berufswahl für beendet. Vielmehr wird die berufliche Persönlichkeitsentwicklung als ein Prozess beschrieben, der über die gesamte Spanne des Erwerbslebens reicht. Fortwährend wird der Versuch unternommen, berufliche Identität und berufliches Selbstkonzept in Übereinstimmung zu bringen. Berufliche Identität wird hier als die objektive Sicht des Selbst auf sich selbst definiert. Gemeint ist ein stabiles Bild der eigenen Ziele, Interessen und Begabungen (vgl. Pfuhl 2010, siehe auch Kapitel 4.2.2). Das berufliche Selbstkonzept umfasst ergänzend dazu eine sich selber reflektierende Ebene und bezieht sich auf die persönliche Bedeutung von Interessen, Werten und Entscheidungen (Super 1980). Eine hohe Passung von beruflicher Identität und beruflichem Selbstkonzept zieht Berufserfolg, Zufriedenheit und Laufbahnstabilität nach sich. Der Berufserfolg hängt somit im Wesentlichen von der Bereitschaft und Fähigkeit des Individuums ab, diese Zuordnung im Sinne der jeweiligen Entwicklungsaufgaben aktiv zu bewältigen (vgl. Pfuhl 2010).

Gottfredson (1981) beschreibt in der Tradition von Ginzberg (1952, 1988) und Super (1980) Berufsfindung als Entwicklungsprozess beruflicher Ambitionen (*Theory of Circumscription and Compromise*). Bereits in früher Kindheit bildet sich eine Art kognitive Landkarte von möglichen Wunschberufen (occupational map), die vom jeweiligen Stand der kognitiven Entwicklung und von der parallel verlaufenden Selbstkonzeptentwicklung geprägt ist und sich zunehmend ausdifferenziert. Die Theorie geht davon aus, dass Menschen ihr Selbstkonzept in den Entscheidungsprozess implementieren (vgl. Kirsten 2007). Herausgearbeitet wird von Gottfredson (1981) die Passung zwischen Berufswahl und Geschlecht, sozialer Klasse, Begabungsniveau und den eigenen Interessen, Werten und Kompetenzen, was wiederum an den Ansatz von Holland (1985) anknüpft. Die Zufriedenheit mit der Berufswahl hängt davon ab, wie gut diese mit dem Selbstkonzept harmoniert (vgl. Kirsten 2007).

Lerntheoretische und sozialkognitive Modelle konzipieren die Berufswahl, anknüpfend an das lerntheoretische Grundkonzept (vgl. Bandura 1986), als Ergebnis individueller Selbstwirksamkeitskonzepte (z. B. Lent/Brown/Hackett 1994) oder Lernerfahrungen (z. B. Mitchell/Krumboltz 1990). Demnach sammeln Individuen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, gemeint

sind hier vor allem soziale, gesellschaftliche oder politische Aspekte im Lebensumfeld einer Person, Erfahrungen, erlernte Strategien und reflektieren eigene Begabungen und Leistungen. Jeder Zugewinn an Lernerfahrungen schärft die individuellen Präferenzen, Sichtweisen und Einstellungen (vgl. ebd.). Aus den Lernerfahrungen entwickeln sich berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und nach und nach stabilere berufliche Stereotype. Diese wiederum werden im Entscheidungsprozess als direkte (oder moderierende) entscheidungsbegünstigende oder -hemmende Variablen wirksam (vgl. Lent et al. 1994, Hirschi 2013).

Die genannten Konzepte können nur begrenzt erklären, warum und wie sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium entscheiden, der Komplexität dieser Entscheidung werden sie somit nicht gerecht. Sie modellieren die Berufs- und Studienwahl als einen weitestgehend autonomen individuellen Prozess. Die Verschränkungen der Entscheidung, beispielsweise mit Bildungsbiografien, Schulabschlüssen, der familialen Herkunft oder den Angebots- und Gelegenheitsstrukturen des Arbeitsmarktes, bleiben hingegen weitgehend unbeachtet.

Für die vorliegende Untersuchung impliziert eine heuristisch-analytische Orientierung an kongruenz-, entwicklungs- und lerntheoretischen Perspektiven die Frage, wie die Interviewpartner(innen) im Kontext ihrer Konstruktion der Studienentscheidung ihre Persönlichkeitsstruktur, ihre Interessen, Bedürfnisse und Neigungen sowie ihre Werthaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisieren. Zweitens kann untersucht werden, welche spezifischen inhaltlichen Vorstellungen und welches Befriedigungspotenzial dem antizipierten Hochschulstudium zugeschrieben wird. Und drittens kann das Material nach Hinweisen zu individuellen kongruenztheoretischen Überlegungen hinsichtlich einer Passung zwischen den antizipierten Anforderungen des Studiums und dem persönlichen Selbstkonzept analysiert werden. Dahinter reihen sich weitere Fragen, etwa nach der individuellen (zeitlichen) Entwicklung von Selbst- und Berufskonzepten. Besonders das Entwicklungspotenzial der vor-akademischen beruflichen Phase der nicht-traditionellen Studierenden (in den referierten Theorien nicht berücksichtigt!) sollte in der Analyse mit herangezogen werden. Aus lernpsychologischer Orientierung schließen sich Fragen nach den individuellen (schulischen und beruflichen) Lernerfahrungen der Befragten an, die weitere heuristische Anhaltspunkte für die Rekonstruktion der Studienentscheidung bereithalten.

4.1.2 Allokationsprozesse und Gelegenheitsstrukturen

Allokationstheoretisch orientierte Konzepte (z. B. Scharmann 1965, Daheim 1970, Kerckhoff 1976) stellen die Bedeutung individuenexmanenter Faktoren heraus und beschreiben die Berufs- und Studienentscheidung als einen Prozess der hauptsächlich von gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen gelenkt wird. Individuelle Interessen, Wertvorstellungen, Motive und Fähigkeiten treten in den Hintergrund und sind ebenfalls von äußeren Bedingungen geformt, so die Grundannahme (vgl. Bulmahn 2007).

Auf dieser Grundlage werden Berufswahlen nicht als selbstbestimmte individuelle Entscheidungen, sondern eher als Allokation, also Zuweisung, aufgefasst (vgl. Kerckhoff 1976). Auch Studienentscheidungen werden als Vorgänge konzipiert, in denen die Wahlfreiheit des Individuums durch äußere Strukturen und institutionelle Abläufe wesentlich eingeschränkt ist (vgl. Scharmann 1965) und die folglich Ergebnisse eines gesellschaftlichen Zuweisungsprozesses abbilden (vgl. Daheim 1970).

Regionale, nationale und globale ökonomische sowie bildungspolitische Entwicklungen steuern individuelles Handeln. Die beiden zentralen Systeme, die die Entscheidung lenken, sind der Arbeitsmarkt und das Schul- und Bildungssystem. Ökonomische Aspekte stecken beispielsweise bei Scharmann (1965) den Rahmen ab, in dem Berufs- und Studienwahlprozesse stattfinden. Zu den wichtigsten ökonomischen Determinanten zählt er die allgemeine Wirtschaftslage, die lokale Wirtschaftsstruktur, die Arbeitsmarktlage, die Arbeitsmarktpolitik und die Einkommensverhältnisse. Auf die allokativen Funktion des Bildungssystems, im Besonderen der Schule (Sozialisation und Auslese), hat bereits Rolff (1997) hingewiesen. Dem Bildungssystem kommt die Aufgabe zu, Individuen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Begabungen qua Bildungsabschluss zu selektieren (vgl. Fend 2006, Meyer 1977). Als Legitimationsnorm und Rechtfertigung von Zuweisung wird auf das Prinzip der Meritokratie verwiesen. Demnach dürfen nicht askriptive Merkmale wie soziale Herkunft oder Geschlecht den Allokationsmechanismus bestimmen, sondern individuelle Anstrengungen und vor allem Leistungen (meritokratische Selektion, vgl. Solga 2005). Die Grundannahme im meritokratischen Konzept (Young 1961, Hoffer 2002) ist, dass Zuweisung zu gesellschaftlichen Positionen einzig über Kriterien

wie individuelle Begabungen⁴⁵ und Leistung erfolgt (vgl. Hoffer 2002). Individuen – prinzipiell bildungsfähig – können durch persönliche Anstrengungen regulierend auf den allokativen Prozess einwirken (vgl. Ruß 2012).

In allokativen Konzepten wird die Entscheidung keineswegs als punktuelles unwiderrufliches Ereignis, sondern vielmehr als ein über die gesamte Lebensspanne verlaufender Anpassungsprozess an Erwerbs- und Aufstiegschancen in einer sich wandelnden Gesellschaft eingeordnet, wobei alle Entscheidungspassagen den steuernden Eingriffen des gesellschaftlichen Systems unterliegen (vgl. Daheim 1970). Die Zuweisung stellt einen Prozess dar, der durch zunehmende Einschränkung von Alternativen im Zeitverlauf gekennzeichnet ist, welcher neben den gesellschaftlich regulierten individuellen Orientierungen des Akteurs durch so genannte Agenten der Verhältnisse des etablierten Gesellschaftssystems mitbestimmt wird (vgl. Beyer 1992). Neben der Familie wirken hier je nach Lebensphase beispielsweise Lehrer(innen), Berufsberater(innen) oder Dozent(inn)en (vgl. Bußhoff 1984, Bulmahn 2007).

Aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive argumentiert Daheim (1970), dass diese Zuweisung von Berufen und Positionen notwendig sei für das Funktionieren moderner Gesellschaften (vgl. Beyer 1992). Unter dieser Prämisse werden auch – und das ist nicht frei von Kritik – Phänomene sozialer Ungleichheiten als funktionaler Antrieb für eine sich entwickelnde Gesellschaft eingeordnet.

Berufs- und Studienentscheidungen können auch von epochalen Einflüssen oder politischen und kulturellen Trends bestimmt sein. Anhand des Ausbaus der Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF) in der DDR beschreiben Miethe/Schiebel (2008) ein Beispiel von staatlich gelenkter Allokation mit dem bildungspolitischen Ziel „eine große Anzahl SED-loyaler Arbeiter und Bauern an die Universitäten entsenden zu können“ (Miethe 2003, S. 223). Das Konzept der (politischen) Gelegenheitsstrukturen (Tarrow 1991) fokussiert Rahmenbedingungen, als wich-

⁴⁵ Solga (2005) weist kritisch darauf hin, dass auch „Begabungen“ soziale Konstrukte innerhalb der meritokratischen Leitfigur darstellen, die Ungleichheiten legitimieren bzw. verschleiern, weil angenommen wird, dass Bildungszertifikate genuin leistungs- und begabungsbezogen vergeben werden (vgl. dazu Kapitel 4.1.3 in dieser Arbeit). Kritik am rein begabungstheoretischen Verständnis von Meritokratie hat auch schon Young (1961) formuliert.

tige Kontexte, die Akteure in Hinblick auf ihre Entscheidungen entweder ermutigen oder entmutigen. Die zentrale Variable ist hierbei der Grad der Offenheit oder Geschlossenheit einer Institution bzw. das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Unterstützungsstrukturen. Seinerzeit für die Forschung zu sozialen Bewegungen entwickelt, wurde der Ansatz von Miethe (2007, 2011) explizit auf Bildungsbiografien und Bildungsentscheidungen übertragen. Das Konzept scheint anschlussfähig für die Rekonstruktion der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender, um den Einfluss der Makroebene auf das individuelle Entscheidungshandeln in den Blick zu nehmen.

Für die vorliegende Untersuchung impliziert eine heuristisch-analytische Orientierung an allokativen Konzepten die Sensibilität für Merkmale gesellschaftlicher Zuweisungen und daran geknüpft individuelles Entscheidungshandeln. Die individuellen Handlungsspielräume der Studierenden wären nicht nur durch gesellschaftliche (vor allem ökonomische und soziokulturelle) Bedingungen gerahmt, sondern maßgeblich durch diese gesteuert und gelenkt. Ein besonderer Fokus läge dann auf der institutionellen Öffnung des Hochschulzugangs als Gelegenheitsstruktur für die Studienentscheidung (vgl. Kapitel 2.1). Weiter ließe sich fragen, ob die Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden als ein Prozess rekonstruierbar ist, der auf individueller Ebene vor allem ökonomische und arbeitsmarktrelevante Optimierungs-, Anpassungs- oder Selbstbehauptungsheuristiken aufweist. Strukturelle Beschränkungen durch den Arbeitsmarkt und Selektionsprozesse durch Arbeitgeber könnten zentrale Rahmenbedingungen darstellen, ebenso gesellschaftlich postulierte Trends etwa der des Lebenslangen Lernens und der der Akademisierung der Arbeitswelt. Weiter müsste nach Hinweisen auf gesellschaftliche Akteure gesucht werden, die die Entscheidung möglichenfalls gelenkt oder zumindest angestoßen haben könnten. Unter Umständen sind Allokationsprozesse auch – oder gerade – im Zusammenhang mit früheren Bildungsübergängen (Abiturverzicht) zu identifizieren. An einem meritokratischen Grundverständnis orientiert, wäre im Material nach Hinweisen zu suchen, wie die Befragten individuelle Anstrengungen und Leistungen in ihrer Konstruktion der Studienentscheidung thematisieren. Weiterhin wäre zu fragen, wie sie in ihren Überzeugungen, ihre persönlichen Chancen auf antizipierte Berufs- und Lebensziele an den (zertifizierten) Studienerfolg knüpfen.

Was die allokationsorientierten Ansätze nicht erklären können, ist die Frage, warum nur wenige und bestimmte Erwerbstätige auf die Idee eines Studiums kommen und den Schritt in die Hochschule vollziehen. Auf das Phänomen der Selbstselektion in Entscheidungsprozessen haben Wolter et al. (2019) verwiesen. Identitäts- und Selbstkonzepte (vgl. Kapitel 4.1.1) blenden die Konzepte jedoch systematisch aus.

4.1.3 Rational-Choice-Ansätze

Auf der Grundidee rationaler Entscheidungen basierende Theorieansätze haben sich in der empirischen Bildungsforschung bewährt, wenn es darum geht sozial determinierte Bildungs- oder Übergangsentscheidungen zu erklären. Besonders in quantitativ orientierter Forschung sind diese Ansätze zur Überprüfung von Hypothesen herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten obligatorisch. Obschon inzwischen vielfach ausdifferenziert, gehen die Modelle, die sich der Rational-Choice-Theorie (Becker 1964, Leibowitz 1975, Boudon 1974, Breen/Goldthorpe 1997, Erikson/Jonsson 1996, Esser 1999) zuordnen lassen, im Kern alle von individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen aus. Bereits Max Weber (1987, 2010) hat im Rahmen seiner Analyse des Geists des Kapitalismus zweckorientiertes rationales Handeln im Sinne einer Nutzenmaximierung auf der individuellen Handlungsebene identifiziert. Der Akteur als *homo oeconomicus*⁴⁶ wählt aus einer Anzahl von möglichen Handlungsoptionen nach rationaler Abwägung von subjektivem Nutzen und Kosten (vgl. Kron 2010). Als Regel für die Logik der Selektion nimmt die Theorie der rationalen Wahl das Kriterium der Maximierung der subjektiven Nutzenerwartung an (vgl. Esser 1991). Dabei geht sie davon aus, „dass verschiedene Handlungen [...] für den Akteur von bestimmtem Nutzen sind und verbindet dies mit einem Handlungsprinzip, wonach der Akteur diejenige Handlung auswählt, die den Nutzen maximiert“ (Coleman 1991, S. 17).

⁴⁶ Das Akteursmodell des *homo oeconomicus* „beschreibt Handeln in seiner Ausrichtung an gegebenen Möglichkeiten, um bestimmte Mittel für bestimmte Zwecke einzusetzen. Der Akteur handelt dann entsprechend dieser strukturellen Gegebenheiten so, dass er seinen eigenen Nutzen maximiert und zugleich den eigenen Aufwand minimiert. Grundlage dieses Akteurs ist die sicherlich realistische Vorstellung, dass die meisten Ressourcen zur Zielerreichung prinzipiell begrenzt sind“ (Kron 2010, S. 19).

Voraussetzung dieses Konstrukts in seiner reinen Form ist die umfassende Informiertheit des Individuums über sämtliche zur Verfügung stehende Alternativen und deren Konsequenzen (vgl. Steffens 1975). Dabei stützen sich Rational-Choice- Modelle, zumindest implizit, auf mehrere Grundvoraussetzungen:

- das objektive Vorhandensein alternativer Handlungsmöglichkeiten,
- die Wahrnehmung dieser Möglichkeiten durch das Entscheidungssubjekt,
- das Erwägen bestimmter Handlungsalternativen,
- die subjektive Verfügbarkeit von Handlungsalternativen,
- die Antizipation der jeweiligen Handlungskonsequenzen und schließlich
- die Bewertung dieser Konsequenzen als Voraussetzungen (vgl. Bender-Szymanski 1976, S. 29ff.).

Es darf zu Recht angezweifelt werden, dass Individuen in ihren Entscheidungen immer alle diese Voraussetzungen erfüllen, da diese evidente Form der Entscheidungsfindung die Fähigkeit menschlicher Informationsverarbeitung schlicht überfordert. Rationales Entscheidungsverhalten liegt aber auch dann vor, wenn das Individuum lediglich vor dem Hintergrund der ihm zur Verfügung stehenden eher einseitig differenzierten oder kristallisierten selbstbezogenen Informationsstruktur im Sinne seiner persönlichen Nutzenmaximierung entscheidet (vgl. Steffens 1975). Mit dem Konzept der begrenzten Rationalität verweist Simon (1957) auf die beschränkten kognitiven Kapazitäten der Informationsaufnahme und -verarbeitung, wobei Handlungsalternativen sehr wohl verglichen werden, die Entscheidung aber durch einfachere (begrenzt rationale) Strategien erfolgt (vgl. Esser 1999). Diese selektiven individuellen Informationen sind dabei integrale Voraussetzung der Entscheidungsfindung, um Komplexität zu reduzieren und auf diese Weise überhaupt individuell entscheidungsfähig zu werden (vgl. Steffens 1975). Rationales Handeln bedeutet in dieser Perspektive also lediglich rational in Bezug auf bestimmte Entscheidungsprämissen und innere Modelle von Umwelt, die objektive Gegebenheiten von Umwelt immer auch verzerren oder ausblenden (ebd.).

Rational-Choice-Modelle erheben nicht den Anspruch, soziale Wirklichkeit zu beschreiben, sondern vielmehr Komplexität zu reduzieren und die entscheidenden Variablen und Kausalzusammenhänge modellhaft abzubilden (vgl. Dausien 2014). Bezogen auf das Phänomen der Be-

rufs- und Studienentscheidung gelten in den entsprechenden Modellen der zu erwartende Nutzen (Einkommen, Status[-erhalt]), die antizipierten Kosten (monetäre Kosten, Zeithorizont) sowie die zu erwartende Wahrscheinlichkeit des Erfolgs (vgl. Hillmert 2014) als entscheidungskonstituierende Aspekte. Die Studienentscheidung wird demnach als individualisierter rationaler Prozess aufgefasst, in dem sich das Individuum seiner Ziel-Mittel-Präferenzen und der in Frage kommenden Alternativen bewusst ist. Sie ist modellhaft als eine persönliche Abwägungshandlung zu verstehen, innerhalb derer eine Analyse jeder Entscheidungsoption anhand eines Kriterienkatalogs erfolgt, die für jede Möglichkeit einen Nutzenwert ermittelt. Beispielsweise könnte das durch eine Berufs- oder Studienwahl zu erzielende Gehaltsniveau ein wichtiger Aspekt in diesem Kriterienkatalog sein. Weiterhin könnten Überlegungen zu wirtschaftlichen Rahmenbedingungen oder regionale Opportunitäten eine Rolle bei der Entscheidung spielen.

Ein wichtiges Entscheidungskriterium ist der Wert von Bildung und Bildungstiteln. Die Humankapitaltheorie (Leibowitz 1975, Becker 1964) konzipiert Bildungsentscheidungen als individuelle utilitaristische Handlungskalküle und knüpft an klassische kapitaltheoretische Ansätze an (vgl. Becker 1993, Miethe/Dierckx 2014). Die Grundannahme besteht darin, dass individueller wirtschaftlicher Erfolg u. a. vom verfügbaren individuellen Humankapital abhängt. Der Begriff *Humankapital* symbolisiert in diesem Kontext, analog zum Sach- und Finanzkapital, eine immaterielle Form von persönlichem Besitz, den jeder Einzelne durch Investitionen vermehren kann (Becker 1964). In modernen Wissensgesellschaften des 21. Jahrhunderts ist Bildung „die zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 11) und Bildungstitel werden zur notwendigen Bedingung für Lebenschancen und das Erreichen von (höheren) Berufspositionen.

Einer Bildungsentscheidung wird demnach eine rational kalkulierte individuelle Investition unterstellt. Das Individuum entscheidet unter der Perspektive zukünftiger Erträge, und den direkten und indirekten Kosten (vgl. Becker 1993). Die Studienentscheidung käme demnach dann zustande, wenn die antizipierten Erträge, die mutmaßlich aus dem Bildungskapital erzielt werden („rates of return“ Becker 1964, S. 37), die antizipierten Kosten übersteigen. Dabei unterstellt die Humankapitaltheorie dem Individuum eine durchaus hohe Kompetenz an rationalem Reflexionsvermögen und Zugang zu differenziertem und komplexem Wissen (vgl. Lange 1975).

Weniger sensibel ist die Humankapitaltheorie gegenüber sozialen Ungleichheiten. Prinzipiell sind hier Bildungserträge für alle Schichten gleich nützlich, weshalb sich die Ertragsraten für identische Bildungsabschlüsse zwischen den verschiedenen Gruppen nicht unterscheiden (vgl. Kirsten 1999, S. 25). Der Einfluss der Herkunftsfamilie auf die (frühen) Bildungsentscheidungen bleibt zwar bei der Humankapitaltheorie nicht unerwähnt⁴⁷, beschränkt sich aber auf die monetären Aspekte. Soziale Disparitäten in Bildungsentscheidungen werden rein ökonomisch damit erklärt, dass „für Familien mit geringem Einkommen die Kosten für Bildung einen vergleichsweise höheren Anteil des Familieneinkommens erfordern und risikoreicher sind, weshalb Bildung weniger nachgefragt wird“ (Miethe/Dierckx 2014, S. 21).

Essenziell und komplexer wird der Einfluss der Herkunftsfamilie⁴⁸ im Rahmen rationaler Entscheidungsprozesse hingegen beim mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen von Boudon (1974). Boudons Grundhypothese lautet, dass die soziale Schichtzugehörigkeit maßgeblichen Einfluss auf Bildungsentscheidungen hat. Anknüpfend an die *Social Position Theory* (Keller/Zavalloni 1964) wurde eine Theorie entwickelt, die sich mit der Selektion im Bildungssystem beschäftigt und Bildungsentscheidungen explizit an die soziale Herkunft knüpft. Bildungsentscheidungen werden vor diesem Hintergrund als Resultat aus Bildungsleistungen, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und der familiären Einstellung zu Bildung modelliert (vgl. Maaz et al. 2010). Um erklären zu können, wie und warum sich die Akteure für ihren jeweiligen Bildungsweg entscheiden, trifft Boudon (1974) die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Als primäre Herkunftseffekte beschreibt er Leistungsvorsprünge, die sich durch die soziale Herkunft ergeben. Abhängig von der sozialen Schicht variiert die schulische Performanz, etwa, weil Individuen in unterschiedlichen Bildungsmilieus aufwachsen und Personen aus bildungsaffinen Familien insgesamt bessere Bedingungen zur eigenen Bildungs- und Kompetenzentwicklung erfahren, die sich wiederum in den schulischen Leistungen abbilden. Der Einfluss der familiären Lernbedingungen auf

⁴⁷ „It seems clear that parents, not the child, determinate the quantity of this early investment “(Leibowitz 1975, S. 1).

⁴⁸ Die Rolle der Herkunftsfamilie im Prozess der Bildungsentscheidung wird unter sozialisationstheoretischen Aspekten in Kapitel 4.2.1 noch ausführlicher dargelegt.

die Kompetenzentwicklung von Schüler(inne)n wurde in mehreren quantitativ angelegten Studien (u. a. Groos/Jehles 2015, Neumann et al. 2014) empirisch belegt.⁴⁹ Die im Bildungssystem erzielten Leistungen wiederum beeinflussen nachfolgende Bildungsentscheidungen, zum Beispiel den Übergang auf ein Gymnasium oder eine Hochschule.

Die wesentliche Erkenntnis in Boudons Ansatz (1974) besteht in der These, dass die Wertigkeit von Bildung nicht von allen Gruppen in einer Gesellschaft gleich bewertet wird. Als sekundäre Herkunftseffekte beschreibt er die aus herkunftsspezifischen Unterschieden resultierenden unterschiedlichen Bewertungen der Kosten und Nutzen gegenüber Bildung (vgl. Becker 2007). Sie sind das Ergebnis unterschiedlicher familialer Sozialisationsbedingungen (vgl. Kapitel 4.2.1), die durch die systematisch zwischen den Sozialschichten variierende Ressourcenausstattung erklärt werden (vgl. Abraham et al. 2019). So schätzten Personen aus bildungsnahen Familien ihre antizipierten Bildungserträge und auch ihre persönlichen Chancen das Bildungsziel zu erreichen (beispielsweise eines erfolgreich abgeschlossenen Hochschulstudiums) höher, die Kosten von Bildung hingegen als verhältnismäßig geringer ein, als jene aus Nichtakademikerfamilien. Nach dieser Logik entscheiden sich Individuen mit einfacher oder mittlerer Bildungsherkunft trotz guter Bildungserfolge häufiger gegen eine weiterführende Bildungskarriere, da dieser als risikoreich oder kostenintensiv eingeschätzt wird und darüber hinaus zum Statuserhalt der Familie auch nicht erforderlich ist (vgl. Boudon 1974). Zudem haben sozial Schwächere weniger Zutrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit und schätzen die Wahrscheinlichkeit ihres persönlichen Bildungserfolgs ex ante geringer ein (vgl. Hillmert 2014). Vor dem Hintergrund dieser individuell unterschiedlich gesetzten Entscheidungsprämissen, wählen Individuen unterschiedlicher sozialer Herkunft – auch bei gleicher Bildungsleistung – unterschiedliche Berufs- und Bildungswege für sich aus (vgl. ebd.). Für Individuen aus niedrigen sozialen Schichten ergibt sich somit in der Wahl des persönlichen Bildungswegs eine doppelte Defensive: erstens aufgrund herkunftsbedingter Leistungen im Bildungssystem (primärer Effekt) und zweitens auch bei gleichen Bildungsleistungen (oder zumindest gleichen gemessenen

⁴⁹ Auf den Zusammenhang zwischen Spracherwerb/Sprachkompetenz und familiale Herkunft haben soziolinguistische Untersuchungen (Bernstein 1967, 1971) bereits in den 1960er und 1970er Jahren verwiesen.

Kompetenzwerten) aufgrund der unterschiedlichen Bewertungen von Bildungsoptionen (sekundärer Effekt) (vgl. Miethe/Dierckx 2014).

Boudons (1974) Ansatz hat sich zu einer der einflussreichsten Handlungstheorien zur Erklärung der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten in Bildungsentscheidungen entwickelt. In der Forschungsliteratur ist empirisch belegt, dass untere soziale Schichten vor allem den direkten Kosten eines Studiums einen höheren Stellenwert beimessen und deswegen häufiger auf ein Studium verzichten (u. a. Diekmann/Voss 2004, Lörz/Quast/Roloff 2015, Becker/Hecken 2008, Mayer et al. 2007, Becker/Hecken 2008, Breen et al. 2014)⁵⁰.

In neueren Rational-Choice-Ansätzen (Erikson/Jonsson 1996, Breen/Goldthorpe 1997, Esser 1999) wird an Boudon (1974) angeknüpft (vgl. Maaz et al. 2006). Breen/Goldthorpe (1997) entwickeln ein Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen, wobei jeweils zwischen den Möglichkeiten des Verbleibs („stay“) im und des Ausscheidens („leave“) aus dem Bildungssystem unterschieden wird (vgl. Kloß 2016). Der Nutzen, der einem Bildungserfolg zugeschrieben wird, die (Opportunitäts-)Kosten sowie die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg determinieren die Entscheidung. Sie nehmen an, dass sich „service class“ und „working class“ in ihren subjektiven Erfolgserwartungen und Ressourcen unterscheiden und jeweils versuchen, ihre soziale Position zu bewahren und Abstiege zu vermeiden (vgl. Kloß 2016, S. 46).

Auch im theoretischen Modell von Erikson/Johnson (1996) wurden Boudons (1974) Annahmen zu Kosten- und Nutzenabwägungen übernommen. Anders als Boudon (1974) fokussieren die Autoren jedoch stärker auf die primären Herkunftseffekte und den Einfluss des Bildungssystems (vgl. Becker 2000). Das Modell setzt sich zusammen aus den Kosten („costs“), Bildungserträgen („benefits“), Erfolgswahrscheinlichkeiten („probability“) und den jeweiligen Erwartungswerten für einen Bildungsgang (vgl. Maaz et al. 2006). Der Nutzen des jeweiligen Bildungsgangs würde sich demnach aus den Bildungserträgen, der Erfolgswahrscheinlichkeit und den erwarteten Kosten ergeben. Die Autoren fokussieren auf klassenspezifische Unterschiede

⁵⁰ Allerdings sind nicht-traditionelle Studierende an diese Übergangsschwelle überhaupt nicht gelangt. Die Selektionsentscheidungen fanden hier früher (Zugang zum Gymnasium, Abbruch des Gymnasiums) statt.

hinsichtlich der Leistungsperformanz und Neigungen an Bildung (z. B. an einem Hochschulstudium) zu partizipieren.⁵¹ Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die Bildungserträge, Erfolgswahrscheinlichkeiten und erwarteten Kosten zwischen den Sozialschichten unterscheiden. In Familien mit akademischem Hintergrund würden demnach Bildungserträge höher bewertet als in ressourcenarmen Familien und auch die Erfolgserwartungen bezüglich des jeweiligen Kindes seien höher. Im Gegensatz dazu sei in Familien mit niedrigerem Sozialstatus der Kostenaspekt stärker ausgeprägt (vgl. ebd.). Gleichzeitig würden Kinder aus höheren Sozialschichten bessere Schulleistungen aufweisen, während Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus „eher kognitive und kommunikative Nachteile haben“ (Becker/Lauterbach 2010, S. 11).

Auch die Handlungstheorie von Alfred Schütz (1960, 1971) schließt bereits Grundannahmen rationaler Entscheidungen in ihr Konzept ein. Für diese in der soziologischen Theoriedebatte nicht unumstrittene Einordnung plädiert vor allem Esser (1991a, 1991b, 2011)⁵² in seinen Überlegungen zur Rationalität des Alltagshandelns und im Rahmen seines Handlungsmodells der Frame Selektion. Schütz (1971) beschreibt Alltagshandlungen als ein *Wählen zwischen Handlungsentwürfen*. „Es fällt nicht schwer, die Parallelitäten zwischen dem Konzept des Handelns und der RC-Theorie (...) zu erkennen. Die Definition des Handelns als ‚entworfenenes‘ Handeln ist die gleiche. Ausgangspunkt sind in beiden Fällen die (verfügbaren) Alternativen (...). Das Handlungsergebnis ist jedesmal die Folge eines Prozesses der Gewichtung der Folge bestimmter Alternativen“ (Esser 1991b, S. 435).

⁵¹ Allerdings werden bei Erikson/Johnson (2004) nicht die Termini *primäre* und *sekundäre Effekte* verwendet.

⁵² „Wir wollen die These aufstellen und begründen, daß Schütz eine Handlungstheorie entwickelt hat, die in ihrer Grundstruktur durchaus (bestimmten Varianten) der RC-Theorie entspricht und daß man sich auf Schütz gegen die RC-Theorie nur berufen kann, wenn darunter lediglich das enge Konzept des neoklassischen homo oeconomicus verstanden wird. Sobald man jedoch auch Varianten der RC-Theorie betrachtet, die die subjektiven Erwartungen und Bewertungen der Akteure, Risiko, Unsicherheit und die Kosten von Informationen in die ‚Kalkulation‘ einbeziehen, gelangt die RC-Theorie zu Lösungen, die in hoher Übereinstimmung mit der Handlungstheorie von Alfred Schütz stehen“ (Esser 1991, S. 430). Diese Interpretation ist nicht unumstritten. Sie wird vor allem von Etzrodt (2000) kritisiert: Schütz plädiere zwar für die Konstruktion von rationalen Modellen menschlichen Verhaltens, schließe aber auch „irrationales“ (nicht nutzenmaximierendes) bzw. „sinn“-geleitetes Verhalten mit ein, so die Kritik an Essers Interpretation.

Allerdings stellt Schütz (1960, 1971) in Anlehnung an Weber (1922)⁵³, aus der Perspektive des interpretativen Paradigmas, die Bedeutung des subjektiven Sinnes menschlichen Handelns ins Zentrum seiner Handlungstheorie. Der subjektive Sinn des Handelns besteht „in der ‚Vorimagination‘ einer Handlungslinie, in die die Ziele des Akteurs und sein subjektives Wissen eingehen“ (Esser 2001, S. 122). Konstituierend für Entscheidungen sind demnach Entwürfe von Handlungen und deren Folgen. „Jeder Entwurf besteht darin, sich die Folgen eines bestimmten Handelns für eine bestimmte ‚Handlung‘ vor Augen zu führen. Es ist die gedankliche Vorwegnahme der Zukunft.“ (ebd., S. 122). In diesem gedanklichen Konstrukt möglicher Zukunftsentwürfe sind subjektive Alltagstheorien von Bedeutung, wie etwas das Wissen über früher ausgeführte Handlungen, die der vorliegenden Situation ähnlich sind (vgl. Esser 1991b, S. 433). Zudem unterstreicht Schütz (1960, 1974) Motive, die den Akteur in seinen Entscheidungshandlungen leiten (vgl. Esser 2001). Entscheidungen könnten dabei aus ganz unterschiedlichen Motivlagen heraus getroffen werden. Das Verstehen der subjektiven Motive wird somit zum integralen Element der Entscheidungstheorie von Schütz (1960, 1974). Schütz (1974, S. 115) verweist in diesem Zusammenhang auf Weber (1922). Nach Weber (1922) ist ein Motiv „ein Sinnzusammenhang, welcher dem Handelnden selbst oder dem Beobachtenden als sinnhafter ‚Grund‘ eines Verhaltens erscheint“ (S. 19).

Schütz (1960, 1974) differenziert das Handlungsmotiv weiter aus und unterscheidet in einer zeitlichen Perspektive zwischen *Um-zu-Motiven* und *Weil-Motiven*. Damit schafft er einen Vergangenheits- und einen Zukunftsbezug von Entscheidungshandlungen. Das Um-zu-Motiv bezieht sich auf den Entwurf und das zu Erreichende selbst. Der Handlungsentwurf ist auf die Zukunft gerichtet, also um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder einen Plan zu realisieren (vgl. Esser 2001). Weil-Motive erklären den – in die Vergangenheit gerichteten – (biografischen) Kontext bzw. die Vorgeschichte eines Entwurfs. Seine Vorgeschichte „hat der Akteur selbst erlebt und konnte sie nur in Teilen selbst beeinflussen. Und auf bestimmte Entwürfe kommen die Akteure nur, ‚weil‘ sie diese und keine anderen Erfahrungen gemacht haben“ (Esser 2001,

⁵³ „‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ Weber (1922, S. 15).

S. 125). Damit ergeben sich aus der Handlungstheorie von Alfred Schütz nicht nur Bezugspunkte zur Rational-Choice-Theorie, sondern auch zu sozialisatorisch und biografisch orientierten Ansätzen (vgl. Kapitel 4.1.3 und Kapitel 4.4).

Für die vorliegende Untersuchung impliziert eine heuristisch-analytische Orientierung an Rational-Choice-Ansätzen eine Sensibilität hinsichtlich der unterschiedlichen Handlungsoptionen im Kontext der Studienentscheidung. Daran knüpft sich die Frage, welche jeweiligen Handlungsfolgen die Befragten dem Studium und den alternativen Optionen zugeschrieben haben, etwa welche Nutzenerwartungen und welche Kostenschätzungen im Entscheidungsprozess eine Rolle spielten. Darüber hinaus kann gefragt werden, welche Vermutungen die Befragten über die Wahrscheinlichkeiten des Handlungserfolgs anstellen. Des Weiteren kann analysiert werden, ob sich explizit humankapitalorientierte Orientierungen (Leibowitz 1975) sowie Hinweise auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon 1974) (etwa in den vor-akademischen Übergängen) in den Entscheidungen identifizieren lassen.

Die Ausführungen zur Handlungstheorie von Schütz liefern einen fruchtbaren theoretischen Rahmen für die Identifikation der Studienmotive. Hier scheint der Blick sowohl auf die in die Zukunft gerichteten als auch auf die aus der Vergangenheit heraus konstruierten Handlungsentwürfe unabdingbar, um das Entscheidungshandeln der Befragten zu *verstehen*.

Zudem ist als eine Grundorientierung für den Analyseprozess festzuhalten, rationales Entscheidungshandeln als hochgradig individuellen Vorgang zu rezipieren. Abhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrer Sozialisation und ihrer (beruflichen) Biografie nehmen Akteure (subjektbezogen) Informationen ihrer Umwelt reduziert wahr. Sie bewerten diese nicht nur rational, sondern auch affektiv und emotional (soziale und kulturelle Distanzen, Ängste u. a.) und evaluieren und selektieren ihre Handlungsentwürfe auf Basis dieser (komplexeren) Verschränkungen.

4.2 Studienentscheidung als habitualisierte Entscheidung - Sozialisations- erfahrungen in Herkunftsfamilie und Beruf

Wie setzen sich Individuen mit ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt auseinander und welche Bedeutung haben Sozialisationserfahrungen auf die Studienentscheidung? Die bislang aufgeführten theoretischen Konzepte (Kapitel 4.1) lassen angesichts dieser Frage eine Leerstelle. Es ist jedoch in Hinblick auf den Forschungsgegenstand *nicht-traditionelle Studierende* nahezu selbstverständlich, theoretische Bezüge zu Herkunftsfamilie und Beruf zu suchen, wenn die Studienentscheidung dieser Gruppe rekonstruiert werden soll.

Gemeinsames Kennzeichen sozialisationstheoretischer Ansätze besteht in der Grundannahme, dass Individuen durch aktive Auseinandersetzungen mit den sozialen Umwelten⁵⁴ und gesellschaftlichen Bedingungen bzw. Strukturen Identität und Persönlichkeit entwickeln und zu Mitgliedern von Gesellschaften werden (vgl. Hurrelmann 2006, Esser 2001, Heitmeyer/Hurrelmann 1993). Die Sozialisationsforschung schließt mit ihren Annahmen dabei kritisch an strukturfunktionalistische (u. a. Parsons 1971, 1981) und lerntheoretischen Konzepte (Bandura 1979) an, die den Einfluss disziplinierender (Freud 1930) und integrativer (Parsons 1971) gesellschaftlicher Strukturen auf die Entwicklung von Individuen ebenfalls thematisieren, die individuellen Handlungsspielräume des Individuums hingegen nicht abbilden. Gerade aber vor dem Hintergrund der Modernisierung, gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und zunehmenden Auflösung fester gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Kapitel 4.3) gewinnt die individuelle Auseinandersetzung des Individuums mit den strukturellen Bedingungen zunehmend an Bedeutung (vgl. Zimmermann 2006, Veith 2004). Die Bedeutung subjektiver Interpretationsleistungen unterstreicht in diesem Zusammenhang Krappmann (1969). Demnach ist Sozialisation kein sozialer Überformungsprozess in Gestalt der bloßen Übernahme vorgegebener Werte, Einstellungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Interaktionsmuster (ebd., S. 113). Es geht vielmehr auch darum, Normen zu interpretieren, Ambiguitäten zu ertragen und, mit Bezug auf den Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968), (Rollen-)Erwartungen zu reflektieren (ebd.).

⁵⁴ Die auf das Individuum wirkende Umwelt wird in unterschiedliche Ebenen strukturiert: gesellschaftliche Umwelt, Organisationsinstanzen, Face-to-Face-Interaktionen, mediale Sozialisation (ausführlicher Hurrelmann 2006).

Ähnlich argumentiert auch Habermas (2000), in dem er aufzeigt, dass im Sozialisationsprozess gesellschaftliche Prozesse immer individuell vermittelt und demnach nicht jenseits des Individuellen zu erfassen sind (ebd., S. 50).

Sozialisation vollzieht sich lebenslang und ist gekennzeichnet durch eine auf die jeweilige Lebensphase ausgerichtete Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann 2006). Bereits ausgebildete Persönlichkeitseigenschaften stellen wiederum wesentliche Bedingungen für den Verlauf der weiteren Sozialisation dar. Die im Lebensverlauf kumulierten Erfahrungen führen fortwährend zur Ausgestaltung und Ausdifferenzierung der eigenen sozialen Identität. Erfahrungsbiografisch erwirbt das Individuum (pragmatische) Handlungskompetenzen (vgl. Grundmann 2011, Krewer/Eckensberger 1991), die so auch in Entscheidungsprozessen, wie der Studien- und Berufswahl handlungsleitend sind.

Für die vorliegende Untersuchung impliziert eine heuristisch-analytische Orientierung an sozialisationstheoretisch ausgerichteten Konzepten den Analysefokus auf die institutionellen und kulturbezogenen Kontextbedingungen zu richten, die auf das Individuum als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (Hurrelmann 2002, S. 93) wirken. Abhängig vom jeweiligen Zeitpunkt im Lebenslauf (vgl. Kapitel 4.4) haben unterschiedliche Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Erwerbsarbeit, signifikante Andere, Peer-Beziehungen) unterschiedliche Bedeutung. Entlang des Lebensverlaufs lässt sich der Sozialisationsprozess in eine primäre und sekundäre Phase (Berger/Luckmann 1969, 2004) bzw. in eine primäre, sekundäre und tertiäre Phase (Groskurth 1979) untergliedern.⁵⁵ Der sozialisationstheoretische Blick, der in den folgenden zwei Unterkapiteln vertieft wird, bezieht sich auf jene Prozesse der Auseinandersetzung des Individuums mit der Herkunftsfamilien (Kapitel 4.2.1) und mit seiner beruflichen Umwelt (Kapitel

⁵⁵ Die primäre Phase reicht von der Geburt bis etwa zum Eintritt in die Schule. Eine zentrale Rolle nimmt hier die Herkunftsfamilie und das soziale Milieu der Familie ein. Die sekundäre Phase der Sozialisation schließt sich dieser Phase an und endet mit dem Übergang ins Erwachsenenalter. Neben der Herkunftsfamilie sind hier entsprechende (Bildungs-)Institutionen und deren Akteure (z. B. Lehrer(innen), Peer-Beziehungen) sozialisationsprägend. Im Vordergrund steht die individuelle Aneignung von gesellschaftlich relevanten Werten und Normen, von kulturellen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die tertiäre Sozialisation umschreibt die Sozialisationsphase im Erwachsenenalter. Neben der Partnerschaft, der Familie und Freundschaften sind die weiterführenden Bildungsinstitutionen (berufliche Bildung, Hochschule) und das berufliche Umfeld hier von zentraler Bedeutung.

4.2.2). Auch wenn an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, wird auch die Schule als Sozialisationsinstanz im Analysekonzept nicht gänzlich ausgeblendet werden (ausführlich zur Schule als Sozialisationsinstanz z. B. Wiezoreck 2005).

4.2.1 Herkunftsfamilie, Habitus und Studienentscheidung

Es gilt als Konsens in der Bildungsforschung, dass die Sozialisation in der Herkunftsfamilie für die Herausbildung von Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Familie bildet den ersten primären lebensweltlichen Erfahrungsraum (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 316) und Referenzrahmen für spätere Bildungserfahrungen. Grundlegende (Bildungs-)Haltungen und Orientierungen eignet sich das Individuum über generationale Weitergabe in der Familie an (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Bourdieu (1984, 1999, 2005) verweist in seinen Arbeiten auf verinnerlichte Existenzbedingungen der Herkunftsfamilie und deren Reproduktion (vgl. Baumer/Schümert 2001, Vester 2014, Krais/Gebauer 2013). Neben der Bereitstellung materieller Ressourcen, „dient die Familie als Netz expressiver Sozialbeziehungen in der Regel auch der Weitergabe von Werten sowie der psychischen Reproduktion und Rekreation“ (Becker et al. 2014, S. 418). Das Elternhaus ist somit wichtige Instanz bei Prozessen von Bildungsentscheidungen (vgl. Ecarius/Wahl 2009). In zahlreichen Studien wird auf die Relevanz der familialen Sozialisation auf Bildungsverläufe und Transmissionsprozesse verwiesen (z. B. El-Mafaalani 2012, Kramer et al. 2009, Helpster et al. 2009, Büchner/Brake 2006). Dabei werden – abhängig vom jeweiligen Fokus – vor allem sozioökonomische, soziokulturelle und geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen der Familien als weitreichende Bedingungsfaktoren für individuelle Berufs- und Bildungsverläufe herausgestellt. Erkenntnisleitende theoretische Grundlage bilden primär reproduktionstheoretische Ansätze in der Tradition von Pierre Bourdieu (1983). Dabei richtet Bourdieu seinen Blick weniger auf die Motive, er möchte entschlüsseln wie eine Bildungsentscheidung überhaupt zustande kommt (vgl. Miethe 2011). Im Konzept des Habitus (Bourdieu 1984) verfügen Akteure über herkunftsspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungsschemata, die milieuspezifisch unter den Bedingungen familialer Sozialisation⁵⁶ erworben wurden. Der Habitus wird im sozialen alltäglichen Miteinander innerhalb der Familie durch Interaktion erzeugt, indem Beobachtetes nach und nach internalisiert wird. Als „System verinnerlichter Muster“ (Bourdieu 1970, S. 277) sind habituelle Praktiken und Deutungsmuster sodann jederzeit abrufbar (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Als Sozialisationsresultat einer inkorporierten Erfahrung des Subjekts mit seiner familialen Herkunft (Bourdieu 1972, 2006) „fungiert er (der Habitus) als Basis, aufgrund derer die familienspezifische Praxis (...) hervorgebracht wird, und zwar nicht autonom und frei, sondern den Grundmustern dieses (klassenspezifischen) Habitus gehorchend“ (Ecarius/Wahl 2009, S. 14).

Vor diesem Hintergrund ist es Bourdieus zentrales Anliegen, die Selbstdeutungen und Handlungsmuster von Individuen anhand ihrer sozialstrukturellen Position systematisch in den Blick zu nehmen. Den Ursprung des Habitus verortet Bourdieu (1997) in den sozioökonomischen Existenzbedingungen des Individuums. „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“ (Bourdieu 1997, S. 98f. zitiert in Weiß 2009).

Ein auf diese Weise erzeugter Habitus bringt also sozial ungleiche Lebensstile hervor. Die Distinktion wird anhand des Kapitalbegriffs aufgezeigt. Das Kapital, das die Chancen einer Person auf die Positionierung im sozialen Raum bestimmt, setzt sich bei Bourdieu (2006) aus drei Dimensionen zusammen. Unterschieden wird zwischen Formen des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals (ebd.): Ökonomisches Kapital beinhaltet alle Variationen materiellen Reichtums wie Geld, Aktien, Grund und Boden, Produktionsmittel und Ähnliches. Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind (vgl. Fröhlich 2009, Rössel/Be-

⁵⁶ Das Kind erwirbt in der Familie in Auseinandersetzung mit den jeweils familial vorgefundenen sozialen und materiellen Lebensbedingungen des Aufwachsens in den sozialen Praktiken und konkreten sachlichen Umständen jeweils spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und stößt an spezifische Grenzen seiner sozialen Kultur und Umwelt (vgl. Liebau 1992).

ckert-Zieglschmid 2002). Kulturelles Kapital – und dieses spielt im Rahmen von Bildungsentscheidungen eine Schlüsselrolle – unterscheidet Bourdieu (2006) wiederum in drei Erscheinungsformen: objektiviertes kulturelles Kapital (kulturelle Güter bzw. Besitztümer, die eine hohe kulturell symbolische Kraft ausstrahlen), institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bildungstitel, Zertifikate) sowie inkorporiertes Kulturkapital (körpergebundenes durch familiäre Sozialisation verinnerlichtes Kulturkapital) (ebd., S. 119ff). Letzteres entsteht durch alle Formen (formal, non-formal, informell) von Bildungsprozessen. Institutionalisiertes kulturelles Kapital stellt eine Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Abschlüssen und Bildungstiteln dar, die unabhängig vom Träger als gesellschaftlich und juristisch legitimiert gelten. Als soziales Kapital bezeichnet Bourdieu die Gesamtheit der institutionalisierten sozialen Beziehungen. Es sind Ressourcen die auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (vgl. ebd.).

Anhand der Kapitalsorten ist jede Familie durch ein auf bestimmte Weise zusammengesetztes Kapitalvolumen gekennzeichnet. Zwar lässt sich aus den individuellen Kapitalressourcen der Habitus nicht direkt ableiten (vgl. Vester 2002), doch stehen beide in einem permanenten Wechselverhältnis zueinander (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Dies zeigt sich besonders eindrücklich anhand des durch familiäre Sozialisation inkorporierten kulturellen Kapitals. Denkweisen, Präferenzen und Auftreten wurden „in der Familie zu jener Selbstverständlichkeit und Vertrautheit eingeübt, herausgebildet und angeeignet“ (Ecarius/Wahl 2009, S. 15). Familienspezifische Handlungspraxis drückt sich folglich auch in individuellen Bildungsentscheidungen aus. Bildungsentscheidungen sind aus dieser Perspektive immer auch Reproduktionen bildungsrelevanter familialer Ressourcen und Wertvorstellungen. Denn der Habitus strukturiert in seiner Funktion als „handlungsermöglichendes System von Grenzen“ (Bauer 2002, S. 136) familiär geteilte Selbstverständlichkeiten im alltäglichen Handeln und Denken - beispielsweise Einstellungen gegenüber Bildung und Bildungstiteln oder ganz allgemein gegenüber Werten und Normen (vgl. Ecarius/Wahl 2009, Grundmann et al. 2003).

Berufs- und Studienentscheidungen werden unter diesen Prämissen von Individuen mit einer soziokulturell geprägten Persönlichkeit getroffen (vgl. Golisch 2002). Sie sind „Wahl(en) des Schicksals“ (Bourdieu 2006, S. 31), die die durch den Einzelnen verinnerlichten gesellschaftliche Einstellungen immer wieder im Rahmen von Entscheidungen aufs Neue abbilden. Sie sind objektiv zugewiesen durch die „Verinnerlichung des Schicksals, das der sozialen Kategorie,

der sie [die Individuen] angehören (Bourdieu 2006, S. 32). Sie sind erzeugt und gleichsam begrenzt durch die reproduktiven Züge des familialen Erbes (vgl. Bourdieu et al. 1997).

Mit Blick auf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden scheint das Habituskonzept beinahe widerlegt. Denn wenn anzunehmen ist, dass es sich bei einem Großteil der Fälle nicht-traditioneller Studierender um so genannte Bildungsaufsteiger(innen) handelt (vgl. Kapitel 3.2), dann ist die Studienentscheidung ja gerade *nicht* als die Wahl reproduktiver, sondern vielmehr transformatorischer Bildungsoptionen rekonstruierbar. „Arbeiterkinder“ scheinen also nicht in jedem Falle dasselbe „Schicksal“ zu teilen. Sie bringen unterschiedlichere Denk- und Handlungsmuster hervor als es ihr Habitus erwarten lässt. Als „Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem“ kritisiert Miethe (2017) in diesem Zusammenhang eine homogene und verengte Sichtweise auf die Studierendengruppe im wissenschaftlichen Diskurs. Zwar werden auch bei Miethe (2017) Passungsprobleme und Selbstbeschreibungen von akademischer Fremdheit identifiziert, diese sind aber nicht zentral. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, habituelle Passungsprobleme „nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern empirisch offen zu rekonstruieren“ (ebd., S. 686).

Daran orientiert sich auch die vorliegende Studie, wenn sie den Analysefokus auf die Bedeutungszuschreibungen zur Herkunftsfamilie im Zusammenhang mit der Studienentscheidung legt. Die Frage, wie Studienentscheidungen die habituellen Orientierungen der Befragten (an den eigenen Lebensverhältnissen) widerspiegeln und wie sich auf diese Weise familial vermittelte Lebensverhältnisse und Lebensstile reproduzieren, ist folglich nur *eine* Frage, nicht aber die zentrale bei der Rekonstruktion der Studienentscheidung. So kann im Material nach Hinweisen gesucht werden, ob familial verinnerlichte Handlungsmuster und Wahrnehmungsschemata (vgl. Bourdieu 1999) als habitualisierte Vorstellungen und ggf. Befürchtungen – etwa in Form von Passungsproblemen (Alheit 2005), Spannungsverhältnissen (Lange-Vester/Sander 2016) oder Habitus-Struktur-Konflikten (Schmitt 2010), die Studienentscheidung verzögert, gehemmt oder anderweitig beeinflusst haben. Es lässt aber auch fragen, ob sie, vielleicht aus einer emanzipatorischen Haltung heraus, die Studienentscheidung womöglich aktivierend beeinflusst oder angeschoben haben. Dem schließen sich Fragen nach den persönlichen Lebens- und Karrierezielen für die Zeit nach dem Studium und deren Bezug zu den verinnerlichten familialen Orientierungen und Wirklichkeitsdeutungen an. Weiter kann gefragt werden, wie vo-

rangegangene, implizit mit der Studienentscheidung in Zusammenhang stehende, Bildungsentscheidungen der Befragten (Abiturverzicht, Berufswahl) womöglich als „Wahl[en] des Schicksals“ (Bourdieu 2006, S. 31) oder als Ergebnisse habitualisierter Selbstselektionsprozesse (vgl. Bremer/Lange-Vester 2015) rekonstruierbar sind.

4.2.2 Die berufliche Erfahrung – Sozialisation, Habitus und Anregungsmilieu

Der Habitus ist kein dauerhaftes stabiles Korsett, sondern „Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit“ (Bourdieu 1976, S. 186) des jeweiligen Akteurs. Er wird zwar in der frühesten Kindheit entwickelt, ist aber auch Resultat einer sich fortschreibenden individuellen Geschichte und unterliegt Modifikationen und Transformationen im Lebensverlauf (vgl. u. a. El-Mafaalani 2012). Berufliche Qualifikationen und Erfahrungen sind nicht nur formale Voraussetzung für den Hochschulzugang, sie sind auch zeitlich der Studienphase direkt vorangestellt und somit mutmaßlich als habituelles Erzeugungsmuster konstituierend oder wenigstens rahmend für die Studienentscheidung. Demnach kann eine theoretische Auseinandersetzung mit dem potenziellen Zusammenhang zwischen beruflicher Sozialisation und daran anschließender Studienentscheidung nicht unbeachtet bleiben. Nicht-traditionelle Studierende haben bereits mehrere institutionell verankerte Übergangsschwellen (Schulwahl, Abiturverzicht, Berufswahl, berufliche Bildung, Weiterbildung, ggf. Aufstiegsfortbildung) absolviert, ehe sie sich für ein Studium entschieden haben. Vor diesem Hintergrund muss auch der Entscheidungsprozess im Kontext des vor-akademischen Werdegangs sowie der dort gesammelten Erfahrungen und des Kompetenzerwerbs in diesen verschiedenen biografischen Stationen betrachtet werden.

Beruf und Erwerbsarbeit werden neben der Familie und der Schule als Grundinstanzen der Sozialisation verstanden (vgl. Heinz 1995). Durch berufliche Bildung und Tätigkeit entwickeln sich in Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen des Arbeitsprozesses die Persönlichkeitsstrukturen und Orientierungen einer Person weiter (vgl. Beyer 1992). Fragestellungen beruflicher Sozialisationsforschung (z. B. Heinz 1995, Lempert 1998, Schreiber 2017, Kruse 2002, Bammé et al. 1983) fokussieren vor allem auf den Einfluss der Arbeitserfahrungen und der betrieblichen Arbeitsbedingungen auf Berufsorientierungen, Arbeitsmarktstrategien und die Herausbildung von beruflicher Identität.

Berufliche Sozialisation meint im Kern die „Entwicklung, das heißt die Entfaltung, Verfestigung und Veränderung individueller Persönlichkeitsstrukturen in Prozessen der direkten und indirekten Auseinandersetzung (Interaktion) mit sozialen und sozial geprägten Merkmalen beruflicher und betrieblicher Umweltstrukturen, die dadurch selbst reproduziert, aber auch transformiert werden können“ (Lempert 1998, S. 186). Im Verlauf des beruflichen Sozialisationsprozesses übernimmt das Individuum durch den Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine beruflich orientierte Sinndeutungs- und Handlungsperspektive (Berger/Luckmann 2000, vgl. Beyer 1992). Diese ist beispielsweise anhand bestimmter berufsmilieuspezifischer Werthaltungen, Berufsethiken oder Rollenauffassungen ablesbar. Berufliche Sozialisation passiert über die gesamte Spanne einer beruflichen Karriere, aber besonders am Beginn eines Erwerbslebens werden berufliche Orientierungen durch die Rezeption beruflicher Rollenvorbilder aus der eigenen und aus anderen Berufsgruppen geformt (vgl. Kruse 2002). Durch berufliche Zertifikate und Zeugnisse „erwirbt das Individuum [zudem] die symbolische Mitgliedschaft im sozialen Makrokollektiv der Träger gleicher oder eng verwandter Berufsrollen“ (Beyer 1992, S. 271). Eine kollektive Berufsethik⁵⁷ (Rauner 2007, S. 22, auch Münk 2000) ist ebenfalls Ergebnis beruflicher Sozialisation.

Der zentrale Einfluss (arbeits-)gesellschaftlicher Strukturen auf die individuelle Sozialisation wurde bereits von Emile Durkheim (1893) in seiner Studie „Über die Teilung der sozialen Arbeit“ benannt (vgl. Veith 2002). Erwerbsarbeit steht hier als Schlüsselkategorie zum Verständnis von Gesellschaften, die wiederum auf individuelle Orientierungen und Strategien wirken. Durkheims Konzept steht im Zusammenhang mit der Analyse arbeitsteiliger Industriegesellschaften. Abhängig vom Grad der Ausdifferenzierung wird zwischen mechanischen und organischen Solidarbindungen unterschieden. Demnach bleibt Individuen in traditionellen Gesellschaften mit geringer interner Funktionsteilung (mechanischen Gesellschaften) nur wenig Spielraum für eine individuelle Entwicklung, weil soziale Kräfte die individuellen Ich-Strebungen kontrollieren (vgl. Veith 2002). In funktional ausdifferenzierten Gesellschaften kommen

⁵⁷ Das Berufsethos wird teilweise anhand von schriftlich formulierten Normen, Standesordnungen und Vorschriften zum Ausdruck gebracht (z. B. Ärzte, Lehrkräfte, Erzieher(innen), mehr aber noch anhand der Erwartungen, die an die Inhaber von Berufsrollen herangetragen werden. Es hat standardisierende Wirkung und dient dazu, die Bezugsnormen für ethisch akzeptables Verhalten zu bestimmen. Es ermöglicht, die eigene Handlungspraxis zu reflektieren und zu überprüfen (vgl. Münk 2000).

individuelle Persönlichkeitsstrebungen hingegen stärker zur Geltung, weil schwächere Gemeinschaftsbindungen und sozial-moralische Orientierungen nur in abgeschwächter Form wirksam sind (vgl. ebd.). Ebenso ist Beruf Ausdruck säkularisierter Berufung (Weber 1987). Beruf steht für die Integration in der arbeitsteiligen Gesellschaft und ist zugleich moralische Kraft (Durkheim 1977) und professionelles Ethos (Parsons 1964, vgl. Geulen/Veith 2004).

Besonders in Deutschland wird dem Beruf als Institution eine starke gesellschaftliche Verwurzelung und Tradition zugesprochen (vgl. Konietzka 1999, Bosch 2010). Er hat für seine(n) Inhaber(in) eine wichtige stabilisierende und integrierende Funktion (vgl. Schelsky 1972). Die Tatsache, dass bestimmte Tätigkeiten auch einen spezifischen beruflichen Habitus ausbilden, „gehört zu den ‚heimlichen‘ Bestandteilen unseres Alltagswissens und ist (...) soziologisch (...) recht intensiv erforscht“ (Alheit 1995, S. 57). Dies geschieht, indem die Individuen schrittweise in die jeweiligen kulturellen Codes der Arbeitsorganisation eingeführt werden (vgl. Alheit 1995, Windolf 1981). Beruflicher Habitus beschreibt vor diesem Hintergrund „ein Set von Routinen, Deutungsmustern, auch körpersprachlichen Scripts, die sich durch professionelle Sozialisation und langjährige berufliche Praxis sozusagen ‚eingeschliffen‘ haben und zu einer Art Hintergrundwissen geworden sind“ (Alheit 1995, S. 57).

Die auf diese Weise erworbenen berufsspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bilden den Rahmen für die Entwicklung *beruflicher Identität* (Joas 1991). Die konzeptionellen Merkmale beruflicher Identität knüpfen sich an allgemeine Identitätsmodelle (z. B. Mead 1968, Erikson 1979, Krappmann 2000). Deren gemeinsamer Nenner besteht in der Auffassung, dass Identität nicht als feststehendes Attribut einer Person, sondern als lebenslanger Entwicklungsprozess betrachtet wird (vgl. Jörissen 2000, Beijgaard et al. 2004). Identität entwickelt sich dabei vor allem aus der Interaktion.⁵⁸ Personen stehen in Beziehungen zu ihrer sozialen Umwelt und nehmen ihr Selbst und die Reaktionen Anderer auf ihr Selbst wahr (Mead 1968).

⁵⁸ Eine systematische und begriffsgeschichtliche Aufarbeitung von „Identität“ und „Selbst“ findet sich bei Jörissen (2000).

In Anschluss an den Identitätsbegriff hat auch *berufliche* Identität einen Prozesscharakter. Berufliche Identität, als Fähigkeit des Individuums, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt (Erikson 1979) wird aus der Interaktion zwischen Individuum und seiner beruflichen Umwelt heraus entwickelt. Trotz der erlebten Kontinuität ist berufliche Identität also nichts Starres, sondern muss vom Individuum immer wieder neu im Interaktionsprozess hergestellt und ausbalanciert werden (vgl. Krappmann 1993). Im Verlauf des Arbeitslebens werden ständig neuen Erfahrungen gemacht und interpretiert, die in das Identitätskonzept einfließen (vgl. Beijgaard et al. 2004). Joas (1991) beschreibt berufliche Identität als „Bündel normativer Verhaltenserwartungen“ (ebd., S. 146), das sich durch die Aufnahme, Verarbeitung und Integration identitätsrelevanter Informationen durch Selbstreflexion des Individuums im beruflichen Kontext generiert und bewusste Beurteilungen eigener beruflicher Fähigkeiten sowohl in Hinblick auf konkrete Anforderungen als auch in Hinblick auf eigene Interessen und berufliche Ziele und Pläne impliziert (vgl. auch Schreiber/Söll 2014). In diesem Sinne sind Individuen immer auf der Suche danach, wer sie sind und wer sie sein könnten (vgl. Conway/Riggs 1994).

Die berufliche Arbeit wird in diesem Zusammenhang als informeller Lernort begriffen, an dem eine Vielzahl von Handlungskompetenzen erworben werden. Individuen sind in diesem Prozess herausgefordert „die implizierten Spielregeln oder den ‚geheimen Lehrplan‘ der Arbeitsorganisation zu entschlüsseln“ (Heinz 1995, S. 51) und zu verinnerlichen. Auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (als Einheit von Fach-, Sozial-, und Personalkompetenz) und die Herausbildung reflexiver Handlungsfähigkeit durch den Prozess der Arbeit verweisen beispielsweise Dehnbostel (2005) und Bergmann (2005).

Als subjektiv sowohl beschreibender als auch bewertender Teil der beruflichen Identität speist sich das berufliche Selbstkonzept kognitiv aus den Erfahrungen der Berufsbiografie und steht für „(...) jene Einheit oder Ganzheit (...), als die sich ein nämliches Subjekt unter wechselnden raum-zeitlichen Umständen versteht (...)“ (Straub 2000, S. 283). Sowohl generalisierte Erfahrungen und Einstellungen zur eigenen Person als auch Interessen und Zukunftspläne werden im beruflichen Selbstkonzept abgebildet (vgl. Haußer 1995, Mummendey 2006).

Goffman (2012, 2003) beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Individuen mit bestimmten Rollen identifizieren und wie sie sich nach außen darstellen, um von anderen auf eine bestimmte Art und Weise gesehen zu werden. Die berufliche Identität begreift Goffman in diesem Zusam-

menhang als Teilrolle, die, im Zusammenhang mit anderen Teilrollen (z. B. Geschlecht, Nationalität, soziale Klasse), die *personale Identität* und die *soziale Identität* einer Person mitbestimmt: Erstens ist die berufliche Identität somit Teil einer biografischen (vertikalen) Identität. Sie sichert lebensgeschichtliche Kontinuität und ermöglicht eine persönliche Identifizierung (personale Identität). Gleichwohl bildet berufliche Identität, zweitens, auch einen horizontalen Aspekt der sozialen Identität. Unterschiedliche Erwartungen an unterschiedliche Teilrollen muss das Individuum hier managen und in Einklang bringen (vgl. auch Krappmann 1993, Schaupp 2012). Die berufliche Dimension von Identität kann also durchaus in konfliktreichen Wechselbeziehungen zu anderen sozialen Feldern stehen (vgl. Goffman 2012, 2003, Krappmann 2000). Beispielsweise verweist Elbe (2016) aus einer sozialpsychologischen Sichtweise auf Rollenkonflikte, wenn persönliche und berufliche Identität nicht (mehr) übereinstimmen. Dies kann beispielsweise angezeigt sein, wenn familiäre und berufliche Rollenbilder nicht miteinander vereinbar sind oder aber, wenn Individuen keinen Sinn oder keine Wertschätzung in ihrer beruflichen Tätigkeit sehen. Das Individuum ist dann bestrebt, derartige kognitive Dissonanzen zu lösen (ebd.).

Das soziale berufliche Feld zeichnet sich durch spezifische soziale Ordnungen aus (vgl. Bourdieu 2010). Dies sind beispielsweise bestimmte Sprachcodes berufsspezifischer Verständigung, deren Sinn sich nur Eingeweihten erschließt, wie etwa im Berufsalltag eingeübte und praktizierte (gleichsam informelle) Standards und Arbeitsweisen. Die Akteure innerhalb eines beruflichen Feldes halten auf diese Weise eine berufsscharakteristische Praxis aufrecht. Dies gelingt unter der Voraussetzung geteilten impliziten Wissens über die jeweilige soziale Ordnung. Dieses Wissen bezeichnet Bourdieu (2010) als *sozialen Sinn*. Berufliche Sozialisation passiert also auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Akteure, das soziale Feld *zu verstehen* und gleichsam *verstanden zu werden* (ebd.). Der berufliche Kontext ist als Mikromilieu geteilter Kommunikations- und Werthorizonte zu begreifen, die den Individuen spezifische Standards für angemessenes, richtiges und moralisches Erleben, Sinndeuten und Handeln vorgeben, wodurch objektiver Sinn (des Berufs) zu subjektivem Sinn transformiert werden kann (vgl. Bexter 1992).

Für die vorliegende Untersuchung impliziert eine heuristisch-analytische Orientierung an Konzepten beruflicher Sozialisation den Fokus auf die vor-akademische (berufs-)biografische Sequenz zu richten. Aus diesem Blickwinkel müsste gefragt werden,

- wie berufliche Sozialisation in Gestalt wechselseitiger Interaktionsprozesse zwischen beruflich-sozialer Umwelt und Individuum, die Orientierungen, Lebensziele und Aspirationen der Befragten ausgeprägt hat, und
- wie sich daraus zukunftsbezogene Entwicklungsvorstellungen und Lebensplanungen (vgl. Geissler/Oechsle 1996) rekonstruieren lassen. Lassen sich also womöglich durch berufliche Sozialisation hergestellte habituelle Veränderungen identifizieren, die die Studienentscheidung begünstigt oder gar bewirkt haben?

4.3 Individualisierte Entscheidung vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Zeitdiagnosen

Individuelles Handeln und Entscheiden ist immer auch eingebunden in Kontexte (Weber 1985, Giddens 1995). Die Handlungsfelder der Arbeitswelt, der nicht-beruflichen Lebenswelt und der organisatorisch-politischen Sphäre umreißen recht vollständig die Kontexte des Handelns (vgl. Welskopp 1997, S. 60). Kapitel 4.2.2 hat bereits dargelegt, wie Studienentscheidungen aus der Perspektive der Sozialisationsforschung als aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner unmittelbaren objektiven (beruflichen) Umwelt begriffen werden können. Was nun folgt, ist die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Strukturbedingungen der Makroebene und den individuellen Studienentscheidungen.

So fragt beispielsweise Anthony Giddens (1992, 1997), wie strukturelle Bedingungen, die in Systemen existieren, von Akteuren in konkretes Handeln transformiert und in ihrem Sinne für individuelle Strategien nutzbar gemacht werden. Mit dem Verweis auf die Dualität von Handlung und Struktur geht Giddens (1997) davon aus, dass Akteure – als kenntnisreiche, kompetente Subjekte – in ihrem Handeln relationale Bezüge zur Struktur des Systems herstellen (und diese Strukturmomente gleichzeitig durch ihre Handlungen reproduzieren, vgl. Reckwitz 1999, Dimbath 2003, Welskopp 1997). „Unablässig stoßen Akteure auf Handlungsbedingungen, auf die sie ihre Bedürfnisse und Motive, *den nächsten Schritt zu tun*, mehr oder minder unbewußt beziehen“ (Welskopp 1997, S. 58).

Wie sehen diese Strukturbedingungen aus? Soziologische Gegenwartsdiagnosen (u. a. Beck 1986, Gross 1994, Giddens 1990, Sennett 1999, Rosa 2011) konstatieren einen tiefgreifenden

Wandel der Systeme und deren Rückbindung an das Individuum und sein Handeln. Die Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, Phänomene wie Globalisierung, Technologisierung oder Digitalisierung, Beschleunigung, Wachstum und sozialer Wettbewerb – sie alle sind folgenreich für individuelles Handeln. Vor allem die technische Beschleunigung steht als Motor für sozialen Wandel, gekennzeichnet auch durch eine Beschleunigung des gesamten Lebenstempos (Giddens 1990, 1992). Rosa (2011) beschreibt vor dem Hintergrund der digitalen Revolution und der Globalisierung politische, technische, wissenschaftliche und ökonomische Umbrüche als „radikalisierte“ Erscheinungsformen (ebd., S. 225). Strukturelle Differenzierungen in komplexen Gesellschaften erhöhen das Tempo, „mit dem sich Praxisformen und Handlungsorientierungen einerseits und Assoziationsstrukturen andererseits verändern“ (ebd., S. 129). Dies sei konkret abzulesen an einer Steigerung der individuellen Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit.

Die Veränderung der Relation von Raum und Zeit unter den Bedingungen einer – wie er es nennt – reflexiven Modernisierung sind auch für Giddens (1992, S. 26) zentrale Merkmale des Wandels. Die Entflechtung sozialer Praktiken von konkreten Orten und spezifischen Zeitpunkten (time-space distancing) sind zugleich Bedingungen und Resultate sozialen Wandels in Giddens' Zeitdiagnose (vgl. Reckwitz 1999). Anpassungsfähigkeit und Flexibilität (Sennett 1999), das Streben nach Anerkennung (Honneth 2002), unternehmerischer Idealismus (Boltanski 2007) und eine grundsätzliche Reflexivität des eigenen Handelns (Giddens 1992) werden unter diesen Bedingungen zu den neuen Kennzeichen und Normen individueller Entscheidungen. Ausgehend von einer alle Lebensbereiche umfassenden gesellschaftlichen Modernisierung dürfen und müssen sich Individuen weitgehend selbstverantwortet neu integrieren, weil tradierte Handlungsgewissheiten ihre Gültigkeit verlieren.

Die Chancen und Risiken einer Gestaltbarkeit des eigenen Lebens beschreibt Ulrich Beck (1986) als einen tiefgreifenden Gestaltwandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (vgl. Abels/König 2016, S. 207). Beck (1986) konzipiert im Rahmen seiner Individualisierungsthese individuelles Handeln unter den Bedingungen erweiterter Handlungsoptionen einer spätmodernen Gesellschaft. Dies expliziert er anhand von drei Dimensionen, die das Wechselverhältnis von Individuum und strukturellen Bedingungen beschreiben (S. 206):

- Freisetzung im Sinne einer Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und Bindungen traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge

- Entzauberung von Handlungsgewissheiten, traditionellen Sicherheiten und leitenden Normen und
- Re-Integration als neue Art sozialer Einbindung.

Beck (1986) zeigt in seiner Argumentation auf, dass das Individuum sukzessive aus den historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen, Herrschafts- und Versorgungszusammenhängen sowie traditionellen herkunftsbedingten Denkweisen, Orientierungen und Lebensstilen *freigesetzt* ist. Gleichzeitig konstatiert er einen Stabilitätsverlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (*Entzauberungsdimension*). Freisetzung und Entzauberung lassen sich beispielsweise anhand der Erosion von Normalitätsvorstellungen hinsichtlich des Lebenslaufs, der Familie, des Erwerbslebens oder der Geschlechterrollen abtragen. Hier entstehen jeweils „individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst – um des eigenen materiellen Überlebens willen – zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen“ (ebd., S. 116). Auch Bildungs- und Berufschancen müssen folglich vom Individuum in aktiver Eigenleistung wahrgenommen, interpretiert und entschieden werden. „In erweiterten Optionenspielflächen und Entscheidungszwängen wächst der individuell abzuarbeitende Handlungsbedarf, es werden Abstimmungs-, Koordinierungs- und Integrationsleistungen nötig“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 14).

Der Individualisierungsprozess führt jedoch nicht ausschließlich zur Auflösung sozialer Kategorien. Er bildet auch neuartige kollektive Vergesellschaftungsformen heraus, in die sich Individuen *re-integrieren* müssen. Beck (1983, 1986) identifiziert neue soziale Makromilieus mit identischen Grundorientierungen und Verhaltenstendenzen. So setzt beispielsweise beruflicher Erfolg zunehmend Grundorientierungen von Bildungs-, Mobilitätsbereitschaft und Flexibilität voraus. „Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und *damit* bildungsabhängig“ (Beck 1986, S. 119). Die Dimension der Re-Integration verweist somit explizit auf die Anpassungsleistung der individuellen Biografien an die neuen Regeln des (Arbeits-)Marktes. Neben das Normalarbeitsverhältnis (Sozialversicherungspflicht, unbefristet, Vollzeit, Arbeitsvertrag) tritt eine neue Optionenvielfalt von Lebenslaufentwürfen, Wertsystemen und Handlungsmodellen. Zwar hat das Normalarbeitsverhältnis seine normative Bedeutung für die Mehrzahl der Erwerbstätigen (noch) nicht verloren, es erodiert aber zunehmend (an den Rändern), vor allem in den beruflichen Einstiegs- und Übergangsphasen und bei Personen mit geringer

beruflicher Qualifikation. Dies impliziert die Aufforderung an den Einzelnen, „sich als Individuum zu konstituieren: zu planen, zu verstehen, zu entwerfen [und] zu handeln“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 14). „An die Stelle der traditionellen Bindungen und Sozialformen (...) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen (...)“ (Beck 1986, S. 211). „Diese Betrachtungsweise führt Beck zum Begriff des ‚eigenen Lebens‘, das die Protagonist(inn)en der Wahl-, Bastel-, oder Risikobiographie in der reflexiven Moderne selbst interpretieren, inszenieren und gestalten müssen. (...) Zentrale Begriffe sind hier auf der einen Seite der ‚Deutung‘ und auf der anderen Seite der ‚Entscheidung‘ des Individuums.“ (Dimbath 2003, S. 98).

Die dynamische Entwicklung der Makroebene steht in enger Wechselwirkung zu den Qualifikationsanforderungen. Vom Arbeitnehmer werden inhaltliche Flexibilität und räumliche Mobilität als Subjektqualität gefordert, die im Arbeitnehmertypus des flexiblen Menschen (Sennett 1999) ihren Ausdruck finden. Als Typus des Arbeitskraftunternehmers⁵⁹ beschreiben Voß/Pongartz (1998) das Individuum als Akteur, der die Mechanismen, Gesetze und Regularien des Arbeitsmarktes in seinen eigenen Bildungsentscheidungen und Handlungen inkorporiert hat, indem er, ökonomisch rational, Zeit und persönliche Ressourcen einsetzt, um seinen persönlichen Marktwert zu festigen oder zu steigern. Dies führt verstärkt zu einem permanenten Infragestellen oder Neujustieren der eigenen Berufswahl, weil der Ausbildungsberuf in Erwerbs- und Bildungsverläufen an strukturierender Relevanz verliert (vgl. Voß 2000). Beobachtbar ist dies auf der Mikroebene anhand von diskontinuierlichen Erwerbsbiografien, Brüchen oder Zäsuren (vgl. Behringer et al. 2004), die immer wieder neue berufliche Orientierungs- und Handlungslogiken einfordern und zu individuellen Anstrengungen und Anpassungsleistungen herausfordern (vgl. Baethge 2012).

Zudem werden berufliche Tätigkeiten immer spezialisierter und ausdifferenzierter. Unter dem Begriff der Subjektivierung von Arbeit beschreiben Kleemann et al. (1999, 2012) – als Gegen-

⁵⁹ Zu beachten ist, dass es sich hierbei um einen theoretischen Typus handelt, in dem beschreibende Merkmale gebündelt, teilweise zugespitzt und auf den Begriff gebracht werden, der in dieser reinen Form als Realtypus jedoch nicht vorzufinden sein wird (vgl. Voß/Pongartz 1998).

entwurf zum standardisierten austauschbaren Erwerbstätigen in tayloristischen Arbeitszusammenhängen – die Zunahme subjektbezogener Aspekte in der Erwerbsarbeit. Das *unternehmerische Selbst* steht als Leitbild der modernen Arbeitsgesellschaft für „ein Bündel aus

- Deutungsschemata, mit denen Menschen heute sich selbst und ihre Existenzweisen verstehen, aus
- normativen Anforderungen und Rollenangeboten, an denen sie ihr Tun und Lassen orientieren sowie aus
- institutionellen Arrangements, Sozial- und Selbsttechnologien, die und mit denen sie ihr Verhalten regulieren sollen“ (Bröckling 2007, S. 7).

Bröckling argumentiert, dass der Status des unternehmerischen Selbst ein prekärer ist, welchen „die Unabschließbarkeit der Optimierungszwänge, die unerbittliche Auslese des Wettbewerbs, [und] die nicht zu bannende Angst vor dem Scheitern“ (ebd., S. 17) kennzeichnet (vgl. Robin 2017).

Die dauerhaft gesicherte und planbare Berufsbiografie steht unter diesen Bedingungen zur Disposition. Vom Individuum wird abverlangt, inhaltlich, zeitlich und örtlich flexibel dort zu arbeiten, wo gerade Bedarf besteht, sich fachliches Wissen, formale Qualifikationen und Kompetenzen eigenständig anzueignen und über soziale und berufliche Mobilitätsbereitschaft zu verfügen (vgl. Sennet 1999). Ebenso verschwimmen zeitliche, räumliche und soziale Grenzen zwischen Arbeitswelt und privater Sphäre (Jurczyk/Voß 2000). Die Individuen müssen ihre Bildungsentscheidungen und ihre Biografiegestaltung auf die genannten äußeren Bedingungen ausrichten. Unter dem Arrangement einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit (Schicke 2014) sind Personen heute mehr denn je herausgefordert, Karrierewege individuell und eigenverantwortlich zu planen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Das Individuum wird zum sogenannten „Handlungszentrum“ (Burzan 2008, S. 90) und die Gestaltung der eigenen Biografie erfordert einen Mehreinsatz an Selbstreflexion, weil Entscheidungen zunehmend relevanter werden. „Der 'rote Faden' eines Übergangs aus der individuellen Perspektive ist also immer seltener die logische Abfolge verschiedener Bildungsinstitutionen, die nur an wenigen Stellen „Weichenentscheidungen“ zulassen bzw. erfordern, sondern er besteht aus einer Abfolge von verschiedenen – formellen wie informellen – Lernprozessen, die im Rahmen verschiedener biographisch erreichbarer Lern- oder auch Vermittlungskontexte möglich werden“ (Muche et al. 2010, S. 26). Stabile berufliche Positionen wandeln sich hin zu einer dynamischen Performanz

(vgl. Rosa 2009). Nicht der einmalige Erwerb von Wissen und Kompetenzen ist Kennzeichen beruflicher Verläufe, sondern eine permanente Wissenserneuerung, Wissensintensivierung, Höherqualifizierung – vor allem durch den Erwerb von Bildungstiteln über eine längere Lebensspanne. Traditionellen Ausbildungsberufen wird der Wandel hin zu einer Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung in immer spezialisiertere Tätigkeiten und deren Institutionalisierung zugeschrieben (vgl. Giddens 1990).

Mit einer Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft charakterisieren Weingart et al. (2007) Veränderungen der Wissensordnungen und den Bedeutungszuwachs von wissenschaftlichem und technischem Wissen einer modernen Gesellschaft. In diesem Prozess generieren sich fortwährend neue Probleme, die wiederum nur mit wissenschaftlichem und technischem Wissen bewältigt werden können. Als Folgen werden der modernen Gesellschaft immer kürzere Innovationszyklen, vergrößerte Komplexitäten und arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse zugeschrieben, die eine permanente Weiterqualifizierung und Neuorientierung der Arbeitnehmer(innen) einfordern (vgl. Frosch 2010).

Unter diesen Vorzeichen ergeben sich neue reziproke Beziehungen zwischen Hochschulbildung, Arbeit und Wirtschaft (vgl. Stehr 2006). Kennzeichnend ist eine gestiegene Nachfrage nach bildungsbezogenen beruflichen Fähigkeiten. Theoretisches Wissen und wissenschaftsbasierte Kompetenzen werden zunehmend zum zentralen Merkmal beruflicher Arbeit (z. B. Wolter 2011, Baethge/Wilkens 2001, Rürup/Sesselmeier 2001). Daraus resultieren Erwartungen an das Individuum zu einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (vgl. Wiesner et al. 2010).

Der akademische Abschluss ist unter diesen Bedingungen noch enger verbunden mit Erwartungen an den beruflichen Erfolg und das Narrativ des Aufstiegs (vgl. Boger 2015). Der begrifflich wie empirisch unscharfe, aber populäre Begriff der Akademisierung⁶⁰ beschreibt die sprunghaft angestiegene Bedeutung akademischer Bildung in nahezu allen Bereichen des Arbeitsmarktes. Die Allokation zu beruflichen Positionen (vgl. Kapitel 4.1.2) wird anhand akademischer Abschlüsse neu klassifiziert (vgl. Stock 2017). Hochschulbildung wird von Arbeitgebern gemeinhin auch monetär honoriert. Bereits universitäre Bachelorabschlüsse sind auf dem Arbeitsmarkt

⁶⁰ Wolter (2015) verweist auf ganz unterschiedliche und nur teilweise miteinander zusammenhängende Entwicklungen, die unter dem Begriff diskutiert werden.

mit einem höheren Einkommen assoziiert als artverwandte berufliche Abschlüsse (Neugebauer/Weiss 2018). Auf der Makroebene lässt sich der Wandel – hin zu einer „Highly-Educated Society“ (Teichler 2015, S. 461) – zuallererst anhand steigender Studierendenzahlen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) ablesen. Zu beobachten ist das wachsende Gewicht von Studierenden im Bildungssystem und von Hochschulabsolvent(inn)en auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem. „Wachsendes Gewicht heißt nicht nur steigender Anteil, sondern auch wachsende Bedeutung und veränderte Maßstäbe der beteiligten Akteure“ (Kuda et al. 2012, S. 12).

Auf der Mesoebene sind bildungspolitische Strategien erkennbar, die die veränderten Bedingungen und Anforderung auf dem Arbeitsmarkt abbilden. Sogenannte Employability-Skills als ein „set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy“ (Yorke 2006, S. 8) sind inzwischen auch zum Leitbegriff von Hochschulen geworden. Kritisch diskutiert wird derzeit ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Inhalten im Studium (vgl. Schäper/Wolter 2008, Teichler 2011). Wolter (2010b, S. 54ff.) plädiert für ein erweitertes und mehrdimensionales Verständnis der Funktion der Hochschule als Institution des Lebenslangen Lernens, die darauf abzielt, das Studium zu flexibilisieren und stärker auf die Bedürfnisse einer veränderten Klientel auszurichten. Hochschulbildung muss demnach in allen Phasen des Lebenslaufs möglich sein und gefördert werden (vgl. Wolter/Banscherus 2016, Banscherus et al. 2016, Hanft 2013). Auch die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende lässt sich in diesen Kontext einordnen (vgl. Kapitel 2.1), zielt sie doch darauf ab, die Partizipation an hochschulischer Bildung zu erhöhen und die Hochschulen an das gesellschaftlich hervorgehobene Ziel des Lebenslangen Lernens heranzuführen (vgl. Freitag 2012).

Auf der individuellen Ebene hält die Möglichkeit des Hochschulzugangs ohne Abitur für die Zielgruppe eine beträchtliche Erweiterung beruflicher Handlungsspielräume vor. Zeitgleich erhöht sich aber auch der Druck, individuelle Entscheidungen – auch in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs – neu treffen zu müssen, weil institutionelle Leitbilder vom lebenslangen Beruf verschwimmen. Die Modernisierung bringt einen Handlungsdruck hervor, sich als Person fortwährend neu zu erfinden und den Entwurf der eigenen Biografie den wech-

selnden Anforderungssystemen immerfort anzupassen (vgl. Rosa 2011). Auch die Entscheidung für ein Studium wird so für den Einzelnen primär zum Gegenstand biografischer Selbstthematisierung (vgl. Kapitel 4.4.2).

Welche heuristisch-analytischen Implikationen lassen sich für die vorliegende Untersuchung ziehen? Der hier skizzierte strukturelle Wandlungsprozess – so die theoretische Vorannahme – hat Einfluss auf die Art und Weise *wie* Studienentscheidungen zustande kommen. Unter der Norm der Flexibilisierung (Sennett 1999) scheinen sie lediglich den ersten Blick frei gestaltbar. Auf der anderen Seite sind sie aber – unter der Prämisse der Anpassung – eingelassen (*re-integriert*) in organisationale und institutionelle Zusammenhänge. Wenn sich für beruflich qualifizierte tradierte Strukturvorgaben von Bildungsübergängen entgrenzen und Entscheidungsoptionen erweitern, stellt sich die Frage nach den Orientierungen in diesen neuen Handlungskontexten und den „individuellen Herstellungslogik(en)“ (Beck 1986, S. 211) von Entscheidungen. Um die Studienentscheidung der befragten nicht-traditionellen Studierenden unter den aufgezeigten veränderten gesellschaftlichen Bedingungen analytisch fassen zu können, braucht es folglich eine Perspektive, die die Dualität von Struktur und individueller Handlung (Giddens 1992) abbildet. Vor diesem Hintergrund erscheint die Individualisierungsthese von Beck (1986) als Interpretationsfolie geeignet. Sie ermöglicht einen fruchtbaren Analyserahmen für die Frage, wie gesellschaftliche Strukturen individuelles Denken und Handeln determinieren und wie Menschen innerhalb struktureller Vorgaben agieren (vgl. Dimbath 2003). Die Dimensionen *Freisetzung*, *Entzauberung* und *Re-Integration* können erste hilfreiche heuristische Analysekatégorien bilden.

4.4 Studienentscheidungen im Kontext von Lebenslauf und Biografie

Das vorangegangene Kapitel hat gesellschaftliche Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse und deren theoretisches Erklärungspotenzial hinsichtlich der Rekonstruktion der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender skizziert. Die folgenden Abschnitte fragen nach theoretischen Bezügen der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender zu Lebenslauf und Biografie. Obligatorisch ist an dieser Stelle der Verweis auf die unterschiedliche Bedeutung der beiden im Alltagsgebrauch sehr ähnlich konnotierten Begriffe Lebenslauf und Biografie, die in den beiden nachfolgenden Abschnitten aufgegriffen werden. Gleichwohl sind

die Konzepte Biografie und Lebenslauf in Hinblick auf Übergänge und deren Entscheidungen ineinander verschränkt und dahingehend allenfalls analytisch trennbar (vgl. Baun et al. 2018, Lobe 2015, Raithelhuber 2013, Schulze 2006). Die subjektiven biografische Deutungen des gelebten Lebens und die in die Zukunft gerichtete Gestaltungsentwürfe sind immer auch an sozial reproduzierten Mustern für deren Gestaltung orientiert (vgl. Lobe 2015, Alheit 2006). Umgekehrt werden soziale Muster wiederum durch individuelles biografisches Handeln reproduziert.

4.4.1 Lebenslauf

Studienentscheidungen, so die grundlegende Annahme, sind immer in den eigenen Lebenslauf eingebundene Entscheidungen mit Folgen und Konsequenzen für dessen weiteren Verlauf. Gleichzeitig ist der Lebenslauf ein gesellschaftliches Konstrukt, welches Erwartungen an eine bestimmte Abfolge von Lebensphasen an das Individuum heranträgt (vgl. Kohli 1985, Dimbath 2003). Konzepte von Lebensläufen beschreiben den objektiven chronologischen Fortgang eines individuellen Lebens von Situation zu Situation (vgl. Dimbath 2003, Hoerning 1978). Individuelle Lebensläufe unterscheiden sich anhand ihrer Sequenzen, also ihrer Abfolge von Übergängen und Zuständen (vgl. Hazelrigg 1997). Diesen sind jeweils mit Erinnerungen (memory endwed) und individuellen Erfahrungen verbunden, die ihrerseits wiederum den weiteren Verlauf strukturieren (vgl. ebd.). Dabei unterliegen die Verläufe sowohl mikrosozialen Prozessen als auch makrostrukturellen Gesellschaftsveränderungen. Anders als beispielsweise bei strukturfunktionalistischen Konzepten ist Lebenslaufforschung durch eine „dynamische Forschungsperspektive“ (vgl. Sackmann/Wingens 2001, S. 17) gekennzeichnet, die den Zusammenhang von Mikro- und Makroebene fokussiert. Das soll heißen, Lebensläufe sind einerseits gesellschaftlich geformt, andererseits sind sie aber auch selbst konstruiert.

Martin Kohli (1985) beschreibt den Lebenslauf als gesellschaftliche Institution. Sein Konstrukt des *institutionalisierten Lebenslaufs* steht für ein normatives, vor allem die berufliche Entwicklung von Individuen steuerndes, in Phasen gegliedertes soziales Muster. Der Kern in Kohlis (1985) Institutionalisierungsansatz sind die Aspekte von Verzeitlichung und Chronologisierung von Lebensabläufen (vgl. Wohlrab-Saar 1992). Dabei zeichnet den institutionalisierten Lebenslauf eine typische – an das Lebensalter gebundene Abfolge einzelner Sequenzen aus. Das heißt,

dass das Lebensalter nicht nur eine biologische, sondern auch eine soziale Problematik enthält (vgl. Hoerning 1978, Kohli 1977). Bis in die moderne Industriegesellschaft hinein hat sich ein Lebenslaufschema etabliert, das im Wesentlichen um die Erwerbsarbeit strukturiert ist und einer Dreiteilung in

- Bildungs- und Ausbildungsphase,
- Erwerbsarbeitsphase und
- nachberuflicher Ruhestandsphase

unterliegt (vgl. Sorensen 1990, Wohlrab-Sahr 1992). Die einzelnen Phasen werden maßgeblich durch standardisierte und sozial regulierte Übergänge konstituiert (vgl. Schicke 2014). Die Institutionalisierung lässt sich einerseits aus der objektiven Perspektive (z. B. in Form von Regelungen, die den Ablauf bestimmter Sequenzen und Karrieren konstituieren) beobachten, zum anderen aus der subjektiven Perspektive, nämlich in der Form, dass Individuen ihre Entscheidungen im Lebenslauf an der Institution des „Normallebenslaufs“ orientieren (vgl. Scherer 2007). Das Individuum plant, deutet und handelt unter Bezugnahme auf kulturell vorgegebene Abfolgen von Lebensphasen. Bestimmten Lebensaltern werden vor dem Orientierungsrahmen institutionalisierter lebensweltlicher Zeithorizonte bestimmte Rollenanforderungen und -erwartungen zugeschrieben. Beispielsweise folgt nach dem Abschluss der beruflichen Ausbildung der Beginn der Erwerbstätigkeit oder nach dem Abitur ein Hochschulstudium, auf das der Übergang in den Beruf erfolgt.

Der Lebenslauf stellt somit eine Kerninstitution der Arbeitsgesellschaft dar (vgl. Scherer 2007). Beruf und Erwerbsarbeit werden in diesem institutionellen Regelsystem wichtige identitäts- und statusstiftende Funktionen zugewiesen (vgl. Kapitel 4.2.2). Daraus gehen nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftlich geteilte Vorstellungen und Erwartungen hervor, in welcher Altersspanne bestimmte Bildungs- und Karrierephasen oder andere Tätigkeiten zu absolvieren sind. Vor diesem Hintergrund entlastet die Institution des Lebenslaufs die Handlungsentscheidung des Einzelnen, weil sie Struktur und Orientierung schafft, gleichzeitig erzeugt sie aber auch Handlungsdruck, weil sie Handlungen normativ einschränken (Kohli 1985). So wird den Akteuren eine Art „Stimmigkeit des ‚Timings‘ berufsbiografischer Entscheidungen“ (Kühn 2004, S. 55) abverlangt. Wenig Anerkennung finden allerdings Aspekte der Familiengründung

und Elternschaft. Diesen werden in Kohlis Konzept eher ausgeklammert (vgl. Born/Krüger 2001).

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Flexibilisierung und Individualisierung (vgl. Kapitel 4.3) haben bewirkt, dass die Kontinuität und Kohärenz von Lebensverläufen in Frage gestellt wurden. Unter dem Begriff der De-Institutionalisierung von Lebensläufen diskutiert Kohli (2003) Tendenzen einer Veränderung der kontinuierlichen Abfolge von institutionell gerahmten Lebenslaufsequenzen unter den Bedingungen von Flexibilisierung und Individualisierung. Demnach sind zunehmend auch Verwischungen und Entgrenzung vormals eindeutig abgrenzbarer Lebensphasen oder gar der Wandel von der „Normalbiografie zur Wahlbiografie“ (Ley 1984, auch Beck 1986) zu konstatieren.⁶¹ Beispiele hierfür sind verlängerte Übergangszeiten zwischen Ausbildung, Studium und Beruf oder häufigere berufliche Wechsel innerhalb eines Lebenslaufs.

Konzeptionelle Bausteine von Lebensläufen sind die Begriffe *Übergang* und *Verlauf* (vgl. Elder 1985, Sackmann/Wingens 2001). Übergänge sind wichtige den Verlauf prägende singuläre Ereignisse, die für das Individuum folgenreich und nur schwer zu korrigieren sind (vgl. Lüscher 1993). Dabei sind Übergänge in Lebensläufen normativ vorgesehen. Solga (2009) bezeichnet sie als „Sollbruchstellen“ (ebd., S. 6) für nachteilige Veränderungen. Frühere Übergangsentscheidungen ziehen wiederum Entscheidungen, Chancen und Risiken nach sich und beeinflussen auf diese Weise Lebensverläufe. Wichtige lebenslaufprägende Übergänge sind beispielsweise die Wahl einer Schulform nach der Grundschule oder die Berufs- und Studienwahl (Kohli 1975). Übergänge werden bei Elder (1985) als „changes in state that are more or less abrupt“ (ebd., 31 f., zitiert in Sackmann/Wingens 2001, S. 19) definiert. Damit stehen auch bei ihm folgenreiche Statuswechsel im Fokus, die, etwa im Gegensatz zu Ereignissen, prozesshaft erfolgen und mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Sackmann/Wingens 2001). Daran anknüpfend beschreibt Kutscha (1991) Übergänge als individuelle Statuswechsel, die in gesellschaftliche Übergangsstrukturen eingebettet, sozial normiert und individuell in Hinblick auf

⁶¹ Je nach theoretischer Ausrichtung werden in der Lebenslaufforschung auch Begriffe wie Entstrukturierung, Diskontinuität oder increasing fluidity verwandt, die alle die Auflösung bzw. Erosion des institutionalisierten Lebenslaufs beschreiben (vgl. Scherger 2007).

den Wechsel von Identitätssegmenten zu bewältigen sind (vgl. Sackmann/Wingens 2011). Alternativ zum Übergangsbegriff wird häufig auch der von Glaser/Strauss (1971) entwickelte Begriff der *Statuspassage* verwendet. Als Statuspassagen bezeichnen Glaser/Strauss (1971) die individuellen vertikalen und horizontalen Bewegungen innerhalb einer Sozialstruktur. Der Begriff der Statuspassage hat sich in der Biografie- und Lebenslaufforschung bewährt, um deutlich zu machen, wie Individuen von einem klar umrissenen gesellschaftlichen Status (z. B. Schüler(in)) in einen anderen Status (z. B. Studierende) übergehen. „Eine Statuspassage (soziale und/oder lebenszyklische Mobilität), meint in der gröbsten Definition einen Wendepunkt⁶² im individuellen Lebenslauf.“ (Hoerning 1978, S. 255). Ihre jeweilige individuelle Be- und Verarbeitung ist sozial geprägt (ebd.).

Übergang und Verlauf sind eng miteinander verwoben und nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen. Das Leitkonzept des *Verlaufs* ist innerhalb der Lebenslaufforschung nicht eindeutig bestimmt. Elder (1985) versteht darunter einen „pathway defined by the aging process or by movement across the age structure“ (ebd., S. 31, zitiert in Sackmann/Wingens 2001, S. 21). Schütze (1981) verweist in seinem Verlaufskonzept auf die zeitliche Abfolge von Stationen und (kritischen) Wendepunkten. So setzt sich ein Verlauf immer aus einer Sequenz verschiedener Übergänge und Verlaufsphasen zusammen. Einmal getroffene Entscheidungen zementieren Bildungsverläufe und können nur mit Einschränkungen (oder Abweichungen von institutionellen Vorgaben) revidiert werden. Diese Art individueller Pfadabhängigkeit (vgl. Scherger 2007) von Bildungsentscheidungen ist besonders in stark stratifizierten Bildungssystemen wie dem deutschen von Relevanz. Unterschiedliche individuelle Prädispositionen münden in unterschiedliche Übergänge und Verläufe, sodass sich über das Lebenslaufkonzept auch Mechanismen sozialer Differenzierung entdecken und erklären lassen. Entscheidungen werden vor dem Hintergrund des bisherigen individuellen Lebens-, Bildungs-, und Berufsweges und der in diesem Verlauf gesammelten Erfahrungen getroffen (vgl. Hillmert/Jakob 2010, Elder et al. 2003, Pallas 2003). Im Lebenslauf getroffene Entscheidungen münden in unterschiedliche so-

⁶² Die mit dem Terminus *Wendepunkt* konnotierte Bedeutung des Richtungswechsels (vgl. Sackmann/Wingens 2001) kann, muss aber nicht in jedem Fall (z. B. Gymnasium-Studium) angezeigt sein. Von daher ist Hoernings Definition etwas unscharf.

ziale Rollen, Kompetenzprofile und Zertifikate, die ihrerseits wiederum unterschiedliche Anschlussoptionen und Interessen eröffnen. Während Bildungswege über einen mittleren Schulabschluss und die beruflichen Schulen in aller Regel mit einem eher praxisorientierten Berufsbild einhergehen, sind gymnasiale und hochschulische Wege zumindest traditionell eher wissenschaftsbezogen.

Dass Übergangsentscheidungen entgegen der Annahme von Lüscher (1983) nicht immer singular, sondern auch formbar sind, berücksichtigt die Konzeptionen von Wendepunkten („turning points“, Clausen 1995, vgl. Sackmann/Wingens 2001). Wendepunkte stehen für die Korrekturen von Übergängen und deren Folgen und bilden somit die Möglichkeiten des Richtungswechsels innerhalb individueller Verläufe ab (vgl. ebd.). Die werden hierbei sowohl als objektiv feststellbare Richtungswechsel des Lebenslaufs (Elder 1998), als auch als subjektiv konstruierte Wendepunkte (Clausen 1995) konzipiert. Kennzeichen beider Ausrichtungen ist die daran gebundene Reversibilität der bisherigen sozialen und psychologischen Entwicklung (vgl. Sackmann/Wingens 2001).

Was sind die Implikationen für einen heuristisch-analytischen Rahmen der vorliegenden Untersuchung? Studienentscheidungen sind eigentlich Entscheidungen, die im zeitlichen Regime an einem institutionell markierten Übergang stattfinden. Es scheint für die Rekonstruktion der Studienentscheidungen von Belang, dass das Konstrukt des institutionalisierten Lebenslaufs somit andere chronologische Abläufe vorgibt, als den Übergang aus dem Beruf in die Hochschule. Vom institutionalisierten Lebenslauf, so wie ihn Kohli (1985) beschreibt, weichen die Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender folglich ab. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Aufnahme des „späten“ Studiums im Entscheidungsprozess individuell bearbeitet wird und wie die Befragten dieses vermeintliche Spannungsfeld für sich auflösen können.

4.4.2 Biografie

Bildungsentscheidungen – so eine weitere Grundannahme – sind immer auch verankert in biografische Erfahrungen und Planungen (vgl. Dausien 2014). Studienentscheidungen sind folglich keine isolierten Entscheidungen, sondern als „Momente einer Biographie“ (ebd., S. 48),

eingebettet in vielschichtige (inter-)subjektive Sinnkonstruktionen sowie in einen gesellschaftlichen Kontext (vgl. ebd.).

Die Fragen nach den individuellen Selbstkonstruktionen des Lebensverlaufs sind Gegenstand der Biografieforschung (Sackmann/Wingens 2001, S. 29). Konzeptionell wird Biografie unter diesem Gesichtspunkt als narrative Selbstthematisierung des eigenen Lebens verstanden (vgl. Hahn 1987). Biografien sind subjektive Konstruktionsleistungen der jeweiligen Biografieträger(innen) (vgl. von Felden 2008). Biografische Konstruktionen enthalten zum einen die „narrative Vergegenwärtigung des gelebten Lebens“ (Hoerning, 2000, S. 11) und zum anderen Planungs- und Gestaltungsentwürfe für das zukünftige Leben (vgl. Alheit 2006). Beide Zeithorizonte werden vom Individuum aus der aktuellen Gegenwart heraus durch die fortwährende Aufschichtung von biografischen Erfahrungen immer wieder neu konstruiert (vgl. Lobe 2015, Alheit 2006, Geissler 2004). In Kapitel 4.3 wurde bereits auf das Subjekt „als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf“ (Beck 1986, S. 217) hingewiesen. Die individuellen Übergänge und Verläufe werden diffuser und biografisieren sich (Kohli 1991). Damit verbunden ist die Prämisse, Individuen sind nunmehr stärker denn je herausgefordert ihre eigene Biografie zu entwerfen, zu gestalten und zu verantworten (vgl. Dausien 2014). Auf diese Weise verweist der Biografiebegriff „auf die soziale Figur eines handlungsfähigen Individuums, das sich – als Figur – selbst bestimmen, wandeln und auch ändern kann, das über Lernen und Handeln Schritte einleitet und die Richtung seines Lebens mitbestimmt“ (Ecarius 2003, S. 535).

Die Biografieforschung knüpft somit teilweise an die wissenssoziologische Position von Alfred Schütz an. Auch Schütz (1972) bearbeitet Fragen, die darauf abzielen zu klären, wie soziale Welt auf individueller Ebene sinnhaft konstruiert wird. Er geht davon aus, dass Menschen verschiedene innere Haltungen gegenüber sich selbst und der Welt aufbauen (vgl. Marotzki 2015). Gleichzeitig erwachsen daraus wiederum neue biografische Entwürfe. Mit dem Blick auf das eigene Leben schreibt das Subjekt seinen einzelnen Lebensphasen subjektive Bedeutung und Sinn zu.

Wie bereits oben konstatiert, wäre es jedoch eine Fehlannahme, Biografien seien ausschließlich und autonom vom Individuum bestimmt. Biografische Konstruktionen sind immer auch von gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Strukturen gerahmt, die Erfahrungen und Verarbeitungsprozesse strukturieren, aber auch Spannungen zwischen Subjekt und Gesellschaft erzeu-

gen (vgl. Kapitel 4.3). Gesellschaftliche Strukturen haben zwar keine „biographiekonstituierende und -generierende, wohl aber eine biographieevozierende und -regulierende Bedeutung“ (Schulze 2006, S. 45).⁶³ Das Biografiekonzept ist auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität (Mikro- und Makroebene) angesiedelt und eröffnet somit die Möglichkeit, Studienentscheidungen im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten als Lern- und Bildungsgeschichten zu rekonstruieren (vgl. Alheit/Dausien 1985, Krüger/Marotzki 2006).

Anschlussfähig für die vorliegende Studie erscheint auch die Frage nach dem Verhältnis von Erwerbsarbeit und Subjektivität (z. B. Oechsle 1995, Geissler/Oechsle 1996). Die Erwerbsarbeit steht hier als gesellschaftlicher Tatbestand, der biografische Entscheidungen bedingt. Daran knüpft sich ein Forschungsinteresse an der Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Individuen, für ihre Lebensweise und ihr Bewusstsein, mit der Frage nach Orientierungen und Sinnbezügen, die sie gegenüber der Erwerbsarbeit ausbilden (Geissler 1995). Insbesondere die neuen gesellschaftlichen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 4.3) werfen die Frage auf, wie die Individuen diese bewältigen und welche biografischen Voraussetzungen dafür geschaffen sein müssen, damit der Einzelne in dieser Weise zum Manager seiner eigenen Lern- und Bildungsprozesse wird (vgl. Frierberthäuser 2006). Erwerbsarbeit in der modernen Gesellschaft ist nicht einfach ein Zwangsverhältnis, sondern angewiesen auf die subjektive Beteiligung der Individuen. Diese knüpfen handlungsleitende biografische Orientierungen gegenüber der Erwerbsarbeit und handeln Relationen zwischen Erwerbsarbeit und anderen Lebensbereichen – wie etwa einer weiteren Bildungsphase aus (vgl. Oechsle 1995). Die individuellen Erwartungen und subjektiven Ansprüche an Erwerbsarbeit sind allgemein angestiegen (vgl. ebd.). Baethge (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einer zunehmenden normativen Subjektivierung von Arbeit.

Was sind die Implikationen für einen heuristisch-analytischen Rahmen der vorliegenden Untersuchung? Studienentscheidungen sind immer auch Lebenslaufentscheidungen – im Sinne

⁶³ Weiterführende Überlegungen zur gesellschaftlichen Rahmung von Biografie finden sich bei Delory-Momberger (2011).

von „Lebensplanungen“ (Geissler/Oechsle 1996), die sich aus individuellen biografischen Erfahrungen und Konzepten heraus ergeben und folgenreich für das weitere Leben sind. Wie kann es also gelingen Studienentscheidungen nicht als zeitlich und situativ abgrenzbare isolierte Ereignisse, sondern im Kontext der biografischen Gesamtkonstruktion zu betrachten?

Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung keine Biografieforschung im engen Sinne geleistet werden kann, erscheint jedoch eine zumindest „biografie-sensible“ Perspektive – gerade vor dem Hintergrund der Besonderheit der Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden – eine lohnende. Temporale Bezüge, reflexive Sinnkonstruktionen sowie gesellschaftliche und soziale Strukturen können hier erste heuristische Kategorien für einen biografieorientierten Zugang bilden (vgl. Dausien 2014). Für jeden einzelnen stellt sich die Frage, welche Lebensereignisse und Erfahrungsaufschichtungen des eigenen Lebens die Person in ihrer Erzählung in den Mittelpunkt rückt, verbunden mit der Frage, welche Ereignisse im Lebensverlauf tatsächlich ex post in Hinblick auf die Studienentscheidung bedeutsam sind. Prospektiv muss gefragt werden, welche Handlungsanforderungen die Befragten mit dem Studium antizipieren und welche biografischen Entwürfe die Befragten an die Studienentscheidung knüpfen. Weiterhin ließe sich so das Material auf mögliche Spannungsverhältnisse zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen prüfen.

5 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit skizziert werden. Dazu wird zunächst der Kontext, aus dem diese Arbeit hervorgegangen ist, dargelegt (Kapitel 5.1). Dem schließen sich methodologische und methodische Vorüberlegungen zur Wahl der Forschungsmethode (Kapitel 5.2) sowie die Darstellung der Datenerhebung (Kapitel 5.3) und Auswertung (Kapitel 5.5) an.

5.1 Kontext: Das Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Interviewdaten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts *Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*⁶⁴ erhoben. Anlass für die Untersuchung war die, gemäß der KMK-Empfehlung (2009) zur Regelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber beabsichtigte, weitere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende (vgl. Kapitel 2.1) und ein damit verbundenes Forschungsinteresse an dieser Zielgruppe. Das Projekt kann also als Grundlagenforschung zum Gegenstand nicht-traditionelle Studierende eingeordnet werden und hebt sich in nachfolgenden Punkten von anderen Forschungsarbeiten zu diesem Thema ab (Wolter et al. 2014, 2017):

- Durch die Anwendung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden ließen sich gezielt Ergebnisse sowohl für die Makro- als auch für die Mikroebene generieren.

⁶⁴ Die Studie wurde als ein Kooperationsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin (Abteilung Hochschulforschung) und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) unter der Leitung von André Wolter (Gesamtleitung, HU-Teilprojekt) und Christian Kerst (DZHW-Teilprojekt) durchgeführt. Die in beiden Teilprojekten in einem Längsschnitt angelegte Untersuchung erstreckte sich mit insgesamt zwei Projektphasen über den Zeitraum von 2011 bis 2020. Gefördert wurde die Studie vom BMBF, Förderkennzeichen: M508500 und M523600.

- Das Projekt war als Längsschnittuntersuchung angelegt, sodass Studienverläufe darstellbar sind.
- Die Daten wurden bundesweit erhoben und beschränkten sich damit nicht allein auf einen Hochschulstandort oder ein Bundesland.
- Die (nachfolgende) Anlage des NEPS ermöglicht Vergleiche von nicht-traditionellen Studierenden mit anderen Studierendengruppen (z. B. Abiturient(inn)en, Zweiter Bildungsweg).

Im Zentrum des Forschungsinteresses standen drei zentrale Themenbereiche:

- vorakademische Bildungsverläufe und Bildungsbiografien,
- Studienentscheidungen, Übergänge in die Hochschule und Studieneingangsphase und
- Studienverlauf und Studienerfolg.

Über die Ausgangsüberlegungen, Fragestellungen und Ergebnisse der Studie wurde in verschiedenen Publikationen berichtet (im Überblick: Wolter et al. 2014, 2017). Einige zentrale Ergebnisse wurden hier bereits im Rahmen der Aufarbeitung des Forschungsstandes (Kapitel 3) dargestellt.

Grundlage des Forschungsprojekts bilden die drei Datenquellen:

- die amtliche Hochschulstatistik,
- das Nationale Bildungspanel (NEPS) und
- die qualitative Teilstudie, welche Leitfadeninterviews mit nicht-traditionellen Studierenden umfasst.

Zur Kontextualisierung werden im Folgenden die drei Datenquellen des Forschungsprojekts kurz skizziert: Die vorliegende Arbeit nutzt aber lediglich die Daten der qualitativen Studie. Auf die qualitative Teilstudie wird ausführlicher in den Kapiteln 5.3 bis 5.5 eingegangen.

Die *amtliche Hochschulstatistik* erfasst die Art der Hochschulzugangsberechtigung aller Studienanfänger(innen) an deutschen Hochschulen, woraus sich grundlegende Kennzahlen zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden berechnen lassen, die auch Aspekte des Studienerfolgs wie Schwundquoten oder Abschlussnoten einschließen. Im Rahmen der Studie wurde eine umfassende Auswertung der in der amtlichen Hochschul- bzw. Studierendenstatistik verfügbaren anonymisierten Individualdaten über nicht-traditionelle Studierende vorgenommen.

Hierbei wurden beispielsweise die Zahl bzw. die Quote nicht-traditioneller Studierender sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf in Deutschland und in den Bundesländern sowie die Verteilung nach Hochschulart, Alter, Geschlecht und Studienfächern ermittelt. Durch die differenzierte Auswertung konnten so charakteristische Merkmale dieser Studierendengruppe herausgearbeitet werden, die bis dahin wenig bekannt waren, etwa die überaus hohe Bedeutung von Hochschulen in privater Trägerschaft sowie des Fernstudiums für die nicht-traditionellen Studierenden.

Insgesamt zeigte sich für die Jahre nach dem KMK-Beschluss (2009) eine deutliche Zunahme der (absoluten) Zahl der Studienanfänger(innen), die über den Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangt sind – wenngleich ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studienanfänger(innen), trotz Steigerung, mit weniger als drei Prozent nach wie vor sehr gering ausfiel. Allerdings scheint sich in den letzten Jahren eine Art „Sättigungseffekt“ abzuzeichnen. So hat das Wachstum der Studienanfänger(innen)zahlen seit 2012 nachgelassen (ausführlicher in Kapitel 3.1).

In der Zusammenschau von Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventendaten der Hochschulstatistik wurde eine Methodik entwickelt, um trotz der bislang fehlenden Studienverlaufsstatistik erste Hinweise auf die Erfolgs- und Schwundquoten nicht-traditioneller Studierender zu erhalten. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der NEPS-Auswertungen zeigte sich dabei, dass die Schwundquoten in fast allen Jahrgängen bei den nicht-traditionellen Studierenden über dem Wert der übrigen Studierenden liegen, was insbesondere bei den jüngeren Kohorten auf schnellere Entscheidungen über den Studienabbruch hindeutet (vgl. dazu Dahm et al. 2019, Dahm/Kerst 2016, vgl. Kapitel 3.3).

Die *NEPS-Studierendenkohorte* (Aschinger et al. 2011, Blossfeld et al. 2011) umfasst eine Stichprobe von etwa 17.000 Studienanfänger(innen), unter denen sich auch eine Gruppe von rund 600 nicht-traditionellen Studierenden befindet, die seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 fortlaufend befragt werden. Die NEPS-Daten ermöglichen eine Analyse der Studienverläufe und des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich mit Studierendengruppen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung vor dem Hintergrund ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung und Erfahrungen sowie weiterer Merkmale (Dahm/Kerst 2016). Anhand dieser Unterscheidung ließen sich in den Analysen sechs Gruppen gegenüberstellen, die sich hinsichtlich der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung und der

vor dem Studium erworbenen beruflichen Qualifikation voneinander unterscheiden.⁶⁵ Der Studienerfolg sowie die Übergänge beim Verlassen des Hochschulsystems standen hier im Zentrum der Auswertungen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass nicht-traditionelle Studierende im Studium besser abschneiden als sie es selbst zu Studienbeginn erwartet haben, und als es die Vielzahl mutmaßlicher Risikofaktoren (insbesondere die Stellung des Abiturs für den Hochschulzugang) erwarten lassen. Gleichwohl wurde berichtet, dass Nicht-traditionelle das Studium häufiger abbrechen als die Vergleichsgruppen. Der Eindruck einer besonderen Risikogruppe löst sich jedoch auf, wenn die Sonderrolle des Fernstudiums adäquat berücksichtigt wird (im Fernstudium – soweit es durch die NEPS-Stichprobe erfasst wird – liegen die Erfolgchancen deutlich unter denen im Präsenzstudium). Bei diesen Angeboten zur flexiblen Studienorganisation gibt es offenbar noch Verbesserungsbedarf (vgl. Kapitel 3.3).

Die *qualitative Teilstudie* fokussierte primär auf Fragen, die nicht oder nur begrenzt Teil der NEPS-Erhebungen waren. Das Forschungsinteresse lag darin, subjektbezogene Informationen mit der erforderlichen individuellen Tiefenschärfe zu erheben und Informationen zu relevanten Themenbereichen wie beispielsweise Studienmotiven, vor-akademischen Bildungswegen, sozialen Netzwerken oder die zugeschriebenen Bedeutungen des nicht erworbenen Abiturs in Hinblick auf die Studienstrategien und Problemlagen zu erfassen. Dafür wurden leitfadengestützte Interviews mit 82 nicht-traditionellen Studierenden geführt (ausführlicher in Kapitel 5.4). Diese Teilstudie war ebenfalls als Längsschnittuntersuchung mit insgesamt vier Erhebungszeitpunkten angelegt. Damit sollte die individuelle Sichtweise auf die gesamte Spanne des Bachelorstudiums – von der Entscheidung über den gesamten Studienverlauf hinweg bis zum Übergang in das Masterstudium oder den Arbeitsmarkt – in ihrer Dynamik abgebildet werden. So öffnete sich einerseits die Chance zur Rekonstruktion der jeweiligen aktuellen Situation im Studium und der daran geknüpften Deutungsmuster⁶⁶ auf die eigenen Biografien,

⁶⁵ Nicht-traditionelle Studierende (NTS), Studierende des Zweiten Bildungswegs (ZBW), Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne beruflichen Abschluss (aHR/fgHR o. BA), Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife und beruflichem Abschluss (aHR/fgHR m. BA), Studierende mit Fachhochschulreife ohne beruflichen Abschluss (FHR o. BA), Studierende mit Fachhochschulreife und beruflichem Abschluss (FHR m. BA).

⁶⁶ Deutungsmuster hier begriffen als „weiches“ forschungspragmatisch heuristisches Konzept, das nach Strukturen der Welt- und Selbstdeutung (immer bezogen auf die Argumentation der Studienentscheidung) im Material

und andererseits die Möglichkeit, individuelle Verläufe des Studiums nachzuzeichnen. Schließlich bot sich die Gelegenheit, Themen und Befunde aus vorangegangenen Interviews zu späteren Zeitpunkten wieder aufzugreifen. Beispielsweise konnten, individuelle Ziele oder antizipierte Studienstrategien (aus der ersten Befragungswelle) mit den artikulierten Studienerfahrungen und Sichtweisen zu späteren Befragungszeitpunkten kontrastiert werden.

5.2 Methodologische Grundorientierung

Die Fragestellung der Arbeit sowie die bisherigen Ausführungen zu den theoretischen Vorüberlegungen der Untersuchung machen bestimmte Anforderungen an das empirische Vorgehen erforderlich. Wenn gefragt wird, *wie* und *warum* sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium entscheiden, dann steht hier das Subjekt mit seinen Sichtweisen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Orientierungen und verschiedenen Handlungsoptionen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Für eine möglichst authentische Erfassung dieser Lebenswelten (also die durch den Menschen erfahrbare und interpretierte Alltagswelt, Schütz/Luckmann 2003) der Untersuchungsgruppe ist ein qualitativer Ansatz indiziert, der paradigmatisch am individuellen Fall ansetzt, um daraus gegenstandsbezogene Aussagen zu gewinnen, ohne eine theoriegebundene Orientierung aus den Augen zu verlieren (vgl. Witzel 1985, Kock/Witzel 1993, Kelle et al. 1993, Mayring 2007, Lamnek 2008).

Die Untersuchung will also „Subjektives ausgraben, sammeln, sortieren, analysieren und manchmal bewerten“ (Reichert 2016, S. 33). Ziel ist nicht weniger als ein *Verstehen* der jeweiligen subjektiven Sichtweisen und das Hineinversetzen und Einfühlen in die subjektiven Wirklichkeiten von Studienentscheidungsprozessen. Gleichwohl wird angestrebt, durch den Einbezug von Theorie, mehr zu sein als die beschreibende Wiedergabe und Kommentierung von subjektiven Äußerungen (vgl. Lüders/Reichert 1986). Im theoretischen Teil der Arbeit

fragt. Es erfolgte jedoch keine rekonstruktive Deutungsmusteranalyse wie sie beispielsweise Lüders (1991) vorgeschlägt.

(Kapitel 4) wurden daher Vorannahmen zur Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender zusammengetragen, die einen heuristisch-analytische Orientierungsrahmen (vgl. Kock/Witzel 1993, S. 12ff.) der Untersuchung bilden.

Kennzeichen der hier angezeigten methodischen Vorgehensweise soll daher einerseits der offene und gegenstandsbezogene Charakter und andererseits der Austausch zwischen den (qualitativ erhobenen) Daten und dem (vorläufigen) theoretischen Vorverständnis sein. Die methodologische Grundorientierung bezieht sich stellvertretend auf Witzel (1985) und Kock/Witzel (1993), die für solche Art Doppelnatur des Forschungsprozesses plädieren: Zum einen wird das Ziel verfolgt, den Forschungsgegenstand möglichst unvoreingenommen zu erfassen. Auf der anderen Seite ist der Forscher angehalten, seine angesammelten wissenschaftlichen Theorien in Bezug auf den Gegenstand fruchtbar zu machen. Auf diese Weise soll eine einseitige theoretische, womöglich spekulative Deutung des Gegenstands vermieden werden. Theorien erhalten in diesem Zusammenhang den Status elastischer Konzepte (Blumer 1954) oder Suchraster (Kelle et al. 1993), die während des Untersuchungsprozesses flexibel angepasst werden und es erlauben, das zu untersuchende Phänomen weiter zu strukturieren. Diese Verschränkung von bestehendem und zu ermittelndem Wissen (vgl. Witzel 1985) zieht sich durch den gesamten hier skizzierten Forschungsprozess. Gemäß dem Prinzip der Offenheit wird auf eine vorherige Hypothesenbildung verzichtet (vgl. Blumer 1973). Stattdessen wird, ausgehend von einem eher offenen theoretischen Orientierungsrahmen, verbunden mit der Fragestellung der Untersuchung der Forschungsprozess auf eine Problemsicht der Subjekte zentriert (vgl. Witzel 1985).

Die gewählte Begrifflichkeit der *Rekonstruktion* von Studienentscheidungsprozessen soll auf den sozialwissenschaftlichen Konstruktionscharakter (vgl. Flick 1994, Dausien 2000) der empirischen Ergebnisse verweisen. Das methodologische Grundproblem besteht darin, „die Welt mit den Augen des *anderen* zu sehen, *seinen* subjektiv gemeinten Sinn *seiner* Erfahrungen wenigstens ‚typisch‘ zu rekonstruieren“ (Hitzler/Honer 1991, S. 383). „Grundlegender Gedanke dieser Herangehensweise ist die Auffassung, dass soziale Realität immer bereits durch die Handelnden, die Bestandteil dieser Realität sind, vorinterpretiert ist“ (von Felden 2003a, S. 126). Diesem Verständnis folgend, wird das Datenmaterial grundsätzlich als subjektives Konstrukt der Befragten (Konstrukt ersten Grades), nämlich als Ergebnis von Sinndeutungs- und Sinnsetzungsakten aus der Perspektive der Befragten eingeordnet. Die vorliegende Untersuchung will

methodisch kontrolliert die Interpretation der Befragten verstehen und ihr Alltagswissen transzendieren (ebd.). Es geht also um die Rekonstruktion der Sicht des Subjekts auf seine Studienentscheidung (vgl. Flick 1994).

5.3 Konzeptionelle Anlage der Interviewstudie und Zusammensetzung des Samples

Die Interviewstudie umfasst ein Sample von insgesamt 82 nicht-traditionellen Studierenden an neun ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland, die in bis zu vier Befragungswellen, unmittelbar nach Studienbeginn, etwa im dritten Semester ihres Studiums, zum Ende des Bachelorstudiums und schließlich ca. ein Jahr nach dem Bachelorabschluss, befragt wurden. Damit ergibt sich eine Datenbasis, die die gesamte Zeitspanne des Bachelorstudiums – vom Studienübergang und weiteren Studienverlauf bis in die Phase nach dem ersten Studienabschluss – abdeckt und bis zur Schwelle des Übergangs in ein Masterstudium oder in den Arbeitsmarkt reicht. Ein qualitativer Längsschnitt dieser Reichweite zum Gegenstand nicht-traditionelle Studierende ist in der Forschungslandschaft bislang nicht zu finden (vgl. Wolter et al. 2017).

Durch das Paneldesign war es möglich, Schilderungen zu einem bestimmten Befragungszeitpunkt mit den Äußerungen zu anderen Zeitpunkten zu vergleichen und fallbezogene Zwischenbefunde zu überprüfen, fortzuschreiben oder gegebenenfalls zu korrigieren. So konnte nachvollzogen werden, inwieweit geäußerte Vorstellungen, Studienmotive und biografische Ziele im Beobachtungszeitraum aufrechterhalten oder modifiziert wurden. Fragen zu mittel- oder langfristigen Lebenszielen und der Perspektive nach dem Studium wurden beispielsweise zu den ersten beiden Befragungszeitpunkten von den Studierenden noch relativ abstrakt und vage beantwortet. Zu späteren Befragungszeitpunkten wurden diese zunehmend konkreter artikuliert.

Um ein möglichst umfassendes Bild von nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland zu erhalten, wurden die Interviews an unterschiedlichen Hochschulen und Hochschultypen (Universität, FH, Fernhochschule) in mehreren Bundesländern geführt. Die Untersuchung fand zunächst an sieben Hochschulen (4 Universitäten, 2 Fachhochschulen und eine Fernhochschule)

statt (1. und 2. Interviewwelle). Sie wurde im Verlauf (3. und 4. Befragungswelle) um zwei weitere Hochschulen (1 Universität, 1 Fachhochschule) ergänzt.⁶⁷

Auf diese Weise entstanden in der Summe 166 Interviews. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Interviewpartner(innen) über die einzelnen Befragungswellen hinweg, mit der zu erwartenden Panelmortalität. 18 Teilnehmer(innen) konnten im Längsschnitt über mindestens drei Untersuchungszeitpunkte verfolgt werden. Elf Personen haben an allen vier Interviewwellen teilgenommen.

Tabelle 1: Befragte über die einzelnen Erhebungszeitpunkte

	Welle 1 (WS 12/13)	Welle 2 (WS 13/14 – SoSe 14)	Welle 3 (WS 16/17 – SoSe 17)	Welle 4 (WS 17/18 – SoSe 18)
Eingangssample	47	34	16	16
„Auffrischungs“-Sample			35	18
davon FH	7	4	18	8
davon Fernstudium	3	3		1
Gesamt	47	34	51	34

Die Auswahl der Hochschulen erfolgte zunächst anhand der hochschulstatistischen Daten unter der Voraussetzung einer hinreichend großen Zahl nicht-traditioneller Studienanfänger(innen) des Wintersemesters 2012/13 am jeweiligen Standort, und der Kooperationsbereitschaft der Hochschulen.

Um die Studierenden für eine Interviewteilnahme zu gewinnen, wurde in einem ersten Schritt ein sogenannter Rekrutierungsfragebogen an die nicht-traditionellen Studienanfänger(innen)

⁶⁷ Vor der Durchführung der dritten Befragungswelle erfolgte eine Auffüllung dieses Interviewsamples, um die bei Längsschnittstudien unvermeidbare Panelmortalität zu kompensieren. Hierfür wurden zunächst die verbliebenen der 211 Teilnehmer(innen), die zunächst nicht ausgewählt wurden, kontaktiert. Zusätzlich wurden Rekrutierungsfragebögen an Studienanfänger(innen) der Studienjahre 2012 und 2013 zweier weiterer Hochschulen (eine Universität und eine Fachhochschule) verschickt, um mittels des oben beschriebenen Prozederes weitere Interviewteilnehmer(innen) für die dritte und vierte Befragungswelle zu gewinnen.

des angegebenen Semesters per Adressmittlungsverfahren über die Studierendensekretariate der ausgewählten Hochschulen versendet.⁶⁸ Insgesamt wurden auf diese Weise 866 Rekrutierungsfragebögen versandt. Die Rücklaufquote lag bei 40%.

Im Rahmen dieses schriftlichen Erstkontakts wurden die Studierenden auch gefragt, ob sie für weitere vertiefende Interviews zur Verfügung stehen, und in diesem Fall um eine E-Mail-Adresse zur Kontaktherstellung gebeten. Zur Teilnahme an Interviews erklärten sich 211 Studienanfänger(innen) bereit. Diese bildeten die Ausgangspopulation für die Auswahl der Befragten für die Interviews. Um das Ausmaß einer Verzerrung von Merkmalen der Gruppe der Befragten möglichst gering zu halten, bedurfte es einer systematischen Auswahl der qualitativen Stichprobe. Damit eine größtmögliche Varianz der nicht-traditionellen Studierenden abgebildet werden konnte, erfolgte diese kriteriengeleitet (Strauss 1998, Schnell 2005) anhand von: Altersgruppe, Geschlecht, Fachrichtung und fachlichem Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und Studienfach (Affinität). Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass relevante Fallmerkmale der Untersuchungsgruppe in ihren verschiedenen Kombinationen im Sample zu finden sind. Zunächst wurden 47 Fälle (zur Auffüllung des Samples in der 3. Welle noch weitere 35 Fälle) für die Erhebung ausgewählt. Die Teilnehmer(innen) waren im Schnitt zu Studienbeginn 30 Jahre alt (Median 28 Jahre), der Älteste war 62 Jahre und die Jüngste 22 Jahre alt. Der Frauenanteil lag bei 52,5 Prozent.

Die nachstehende Tabelle bildet die Verteilung der Befragten nach Fächergruppen ab. Die darauffolgende Abbildung stellt die Fächergruppenverteilung des Interviewsamples der Verteilung der nicht-traditionellen Studienanfänger(innen) (NTS-Stanf) des Studienjahres 2017 insgesamt, ermittelt anhand der Daten der amtlichen Hochschulstatistik, gegenüber. Hier wird belegt, dass die Fächeranteile der befragten Studierenden über alle Fächergruppen hinweg der Fächergruppenverteilung der nicht-traditionellen Studienanfänger(innen) recht ähnlich ist. Mehr als die Hälfte der Interviewteilnehmer(innen) studiert beispielsweise ein Studienfach in der Fachgruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Dies entspricht in etwa dem Anteil der nicht-traditionellen Studienfänger(innen) insgesamt in dieser Fächergruppe.

⁶⁸ Während an den Universitäten und Fachhochschulen eine Vollerhebung der beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger möglich war, wurden an der Fernuniversität eine Stichprobe gezogen.

Tabelle 2: Befragte der Interviewstudie nach Fächergruppen

Fächergruppe	Anzahl
Geisteswissenschaften	6
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften ⁶⁹	45
Mathematik, Naturwissenschaften	9
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	4
Ingenieurwissenschaften	17
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	1

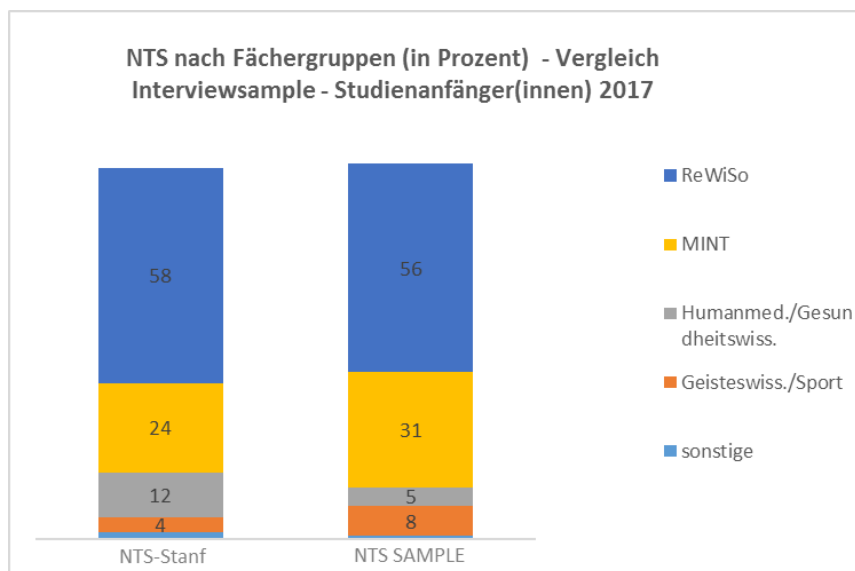


Abbildung 4: NTS nach Fächergruppen - Vergleich Interviewsample vs. Studienanfänger(innen) 2017 insgesamt

⁶⁹ Davon 14 im Lehramt.

5.4 Datenerhebung

5.4.1 Orientierung am problemzentrierten Interview

Die Datenerhebung orientierte sich an der Methode des problemzentrierten (leitfadengestützten) Interviews (Witzel 1985). Dieses Verfahren ist im Kontext der Berufswahlforschung entwickelt worden, bietet sich aber übergreifend bei Forschungsfragen an, in denen es in erster Linie um die Explikation individueller Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen zu einem bestimmten Erfahrungsbereich geht (vgl. Flick 2014). Persönliche Motivlagen und individuelle Studienentscheidungsprozesse lassen sich demnach gut mittels problemzentrierter Interviews erfassen. Grundidee ist die möglichst unvoreingenommene und dabei aber gleichzeitig theorieorientierte Erfassung individueller Handlungsintentionen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realitäten. Witzel (1985, 2000) definiert drei Grundprinzipien dieser Erhebungsmethode: *Problemzentrierung*, *Prozessorientierung* und *Gegenstandsorientierung*.

Die *Problemzentrierung* charakterisiert die Fokussierung auf das jeweilige Forschungsproblem (in diesem Fall die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender) und die dahinterliegenden Themenkomplexe. Es verhilft, den interessierenden Gegenstandsbereich adäquat zu erfassen und widersprüchliche Explikationen der Interviewten zu entdecken und durch Nachfragen weiter zu explorieren (ebd.), denn die Gefahr, das eigentliche Problem in den Interviews zu verfehlen, ist nicht gering, wenn man einzig dem Interviewten die Themensetzung überließe. Die (vorläufig relevanten) Themenbereiche des Forschungsproblems wurden im Rahmen der Überlegungen eines theoretischen Vorverständnisses (vgl. Kapitel 4) zusammengetragen. Sie bildeten jedoch lediglich den Rahmen für die thematische Gestaltung des Gesprächsleitfadens⁷⁰.

⁷⁰ An dieser Stelle sei aber noch einmal darauf verwiesen, dass der Themenkomplex der Studienentscheidung nur einen Teil (neben weiteren Schwerpunkten wie Studienstrategien, Hochschulsozialisation oder Studienerfolg) des gesamten Gesprächsleitfadens bildete.

Gleichwohl zielt das Kriterium der Problemzentrierung auf die subjektiven Sichtweisen und Handlungsbegründungen der Interviewpartner(innen). Befragte sollen im Interview in die Lage versetzt werden, *ihre* Problemsicht auch *gegen* das theoretische Vorverständnis zur Geltung zu bringen und in jeder Phase des Interviews eigene Schwerpunkte und Themen formulieren zu können (vgl. Witzel 1985). Auf diese Weise soll die Theoriebildung anhand des Materials erweitert, konkretisiert und ausdifferenziert werden (vgl. ebd.).

Die *Prozessorientierung* bezieht sich auf den gesamten Ablauf des Forschungsvorhabens und betont die kleinschrittige Gewinnung und Prüfung empirischer Befunde, die im Forschungsprozess immer weiter konkretisiert oder modifiziert werden (vgl. ebd.). Schon allein vor dem Hintergrund des Längsschnittcharakters der Studie ergaben sich hier fortwährend Möglichkeiten, neu gewonnene Informationen in die Interviews der zweiten, dritten und vierten Befragungswelle und die anschließenden Analysen schrittweise zu integrieren und den zentralen Kern des Problemfeldes auf diese Weise „langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden heraus(zu)schälen“ (Witzel 1982, S. 71).

Die *Gegenstandsorientierung* betont die Flexibilität des Erhebungsinstruments gegenüber den Besonderheiten des Forschungsgegenstands. So wurde sichergestellt, dass keinesfalls die Struktur des Gesprächsleitfadens oder die theoretische Problemsicht des Forschenden dem Befragten übergestülpt werden. Stattdessen schlägt Witzel (1985) eine zwar thematisch strukturierte, aber dennoch offene und elastische Vorgehensweise bei der Interviewführung vor, die sich in der Abfolge der Themen und deren inhaltlicher Ausgestaltung dem jeweiligen Gesprächspartner anpasst.

5.4.2 Gesprächsleitfaden und Ablauf der Interviews

Für jede Interviewwelle wurde ein eigenständiger auf die aktuelle Studiensituation bezogener Gesprächsleitfaden entwickelt. Der Gesprächsleitfaden diente als Orientierungsrahmen für die Interviewer und unterstützte die Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Befragten (Witzel 2000). Er enthielt eine Abfolge spezifischer Themenbereiche und jeweils konkrete Formulierungsbeispiele von Interviewfragen. Er hatte jedoch „nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll[te lediglich] das Hintergrundwissen des

Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1985, S. 236).

Obligatorischer Bestandteil der jeweiligen Leitfäden war der erzählgenerierende Einstiegsimpuls. Dieser fordert die Befragten zunächst auf, möglichst frei zu erzählen und die Themenschwerpunkte selbst zu setzen. Die Erzählaufforderung wurde dabei so formuliert, dass möglichst viele für das Forschungsproblem relevante und interessante Aspekte von den Befragten angesprochen werden konnten (vgl. Helfferich 2014). Beispielsweise lautete der Einstiegsimpuls des Leitfadens der ersten Befragungswelle wie folgt:

Wir möchten Sie bitten, zunächst ganz frei heraus zu erzählen, wie Sie zum Studium gekommen sind. Würden Sie bitte beschreiben, wann und warum der Wunsch zu studieren überhaupt bei Ihnen entstand und auf welchen Wegen Sie diesen realisiert haben. Dies darf gerne ein längerer Monolog sein, ohne dass wir Sie unterbrechen. Sie dürfen hier also ihre Themenschwerpunkte selbst setzen.⁷¹

Dahinter steht zum einen die Idee, die Künstlichkeit einer Forschungssituation soweit wie möglich abzubauen. Gleichzeitig bietet sich für die Befragten die Chance, die gegenwärtige Lebenssituation in ihren biografischen Dimensionen einzuordnen und hierfür jene Artikulationsweise zu wählen, die dafür aus ihrer Sicht angemessen ist. Auf diese Weise entstanden recht umfangreiche Erzählungen der einzelnen Befragten über die individuellen Wege und Gründe, ein Hochschulstudium zu absolvieren.

Dem erzählgenerierenden Impuls schließen sich einzelne Themenfelder an, denen wiederum mehrere Frageformulierungen zugeordnet wurden. Die Themen sind nach einer inneren logischen Reihenfolge angeordnet. Neben den für diese Arbeit vor allem relevanten Fragen zum Prozess der Studienentscheidung, den Motiven, den vor-akademischen Erfahrungen und biografischen Zielen wurden stets auch Themen wie Studienbewältigung, Studienstrategien, Studienerfolg und individuelle Probleme beim Studium in den Fokus der Interviews gerückt.

⁷¹ In der Regel wurde daraufhin dann weiter nachgefragt: „Was waren Ihre Gründe für ein Studium? Welcher Aspekt war ihrer Meinung nach der wichtigste?“

Die Gespräche fanden an den jeweiligen Hochschulen statt. In wenigen Ausnahmefällen wurden die Interviews telefonisch geführt.⁷² Die Dauer der Interviews betrug im Schnitt etwa eine Stunde.

Alle Interviews wurden, mit Einverständnis der Befragten, aufgezeichnet. Um das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität zu berücksichtigen, wurden die Gespräche in der Regel mit zwei Interviewern geführt, von denen jeweils einer im Vordergrund agierte, d.h. das Gespräch – mit Blick auf den Leitfaden und die individuelle Erzähllogik des Befragten – strukturierte. Der zweite Interviewer im Hintergrund konnte, nach dem Vier-Augen-Prinzip, ergänzende und vertiefende Fragen stellen. Diese Vorgehensweise hat sich im Verlauf der Erhebung als praktikabel und im Sinne des Forschungsinteresses zielführend herauskristallisiert.

Während des Gesprächs wurde darauf geachtet, den Bedingungssetzungen und Äußerungen des Befragten ausreichenden Spielraum zu gewähren. Der Interviewleitfaden wurde also nicht in starrer Themenfolge angewandt, sondern den subjektiven Relevanzsetzungen der Interviewten und dem Gesprächsfluss angepasst. Ebenso wurde Themen Raum gegeben, die nicht explizit im Leitfaden vorgesehen waren. Insgesamt wurde eine vertrauensvolle Gesprächsstimmung kreiert, die die Befragten frei über persönliche Themen referieren ließ. Informelle Rückmeldungen von Seiten der Interviewpartner(innen) nach Beendigung der Interviews bestätigten, dass die Grundstimmung aus ihrer Sicht durchaus als angenehm empfunden wurde. So wurde berichtet, dass die Gespräche zur Selbstreflexion anregten und Befragte zudem erstmals die Chance hatten, *ihre* Geschichte des Wegs in die Hochschule umfassend zu erzählen. Diese Grundhaltung kann man für den Verlauf des Forschungsprozesses nicht genug wertschätzen, da das angelegte Konzept von vier Interviewterminen den Befragten ein außerordentliches Maß an Kooperationsbereitschaft und Vertrauen abverlangte, zumal die Teilnahme mit keiner materiellen Gegenleistung verbunden war.

Das aufgezeichnete Interviewmaterial wurde im Anschluss vollständig transkribiert und anonymisiert. Rückschlüsse auf die Identität der Person und/oder ihres Hochschulstandortes wurden auf diese Weise ausgeräumt.

⁷² Dies war nur dann der Fall, wenn Befragte zum geplanten Interviewtermin nicht erschienen sind und eine weitere Reise zum jeweiligen Hochschulstandort aus zeitlichen Gründen unverhältnismäßig gewesen wäre.

5.5 Datenauswertung – ein mehrstufiges Analyseverfahren

Zur Auswertung stand ein Datenkonvolut von insgesamt 166 Interviewtranskripten. Das Potenzial dieses umfangreichen qualitativen Materials kommt aber nur dann zum Tragen, wenn die Entscheidungsprozesse der Befragten nicht lediglich nacherzählt, sondern einem methodisch und methodologisch reflektierten Auswertungs- und Abstraktionsprozess unterzogen werden (vgl. Miethe 2011). Gleichwohl war schon aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten ein Analyseverfahren angeraten, das mit solchen Datenmengen umgehen kann, ohne das Forschungsziel aus den Augen zu verlieren. Das Vorgehen schlug eine Brücke zwischen der Offenheit qualitativer Forschung und dem theoretischen Vorwissen. Es stellte folglich weder ein rein deduktives (hypothesenprüfendes) noch ein rein induktives (hypothesengenerierendes) Verfahren dar. Vielmehr ist der Erkenntnisgewinn aus einer Art sensibel gestaltetem induktiv-deduktivem Wechselspiel (Witzel 1985) hervorgegangen. Vor diesem Hintergrund lässt sich das folgende analytische Vorgehen als ein mehrstufiges beschreiben, das sich an unterschiedlichen qualitativen Analysekonzepten orientiert:

- Analyseschritt 1a: thematisches Codieren und zusammenfassende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckarts (2010a) und Mayring (2010) → Identifikation der für die Fragestellung relevanten deduktiven Analysedimensionen (*Biografie, Studienmotive, Studienentscheidung*) (Abschnitt 5.5.1),
- Analyseschritt 1b: induktive Kategorienbildung innerhalb der unter 1 identifizierten (deduktiven) Analysedimensionen (Abschnitt 5.5.1),
- Analyseschritt 2: theorieorientierte interpretative Rekonstruktion der Studienentscheidungen in Orientierung an Miethe (2011) (Abschnitt 5.5.2),
- Analyseschritt 3: komparative Analyse - empirisch begründete Typenbildung in Anlehnung an Kluge (1999) (Abschnitt 5.5.3).

Jeder der folgend skizzierten Analyseschritte lässt sich in erster Linie als gegenstandsbezogen einordnen. Dies impliziert, dass die referierten Auswertungsmethoden wichtige Orientierung lieferten, ohne jedoch dogmatisch auf den Analyseprozess einzuwirken.

5.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse – Analyseschritte 1a und 1b

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren, das es ermöglicht, mit einer systematischen, regel- und theoriegeleiteten Vorgehensweise Texte zu analysieren und zu interpretieren. Zudem steht mit ihr ein Verfahren zur Verfügung, das große Materialmengen bewältigen kann, „dabei aber im ersten Schritt qualitativ interpretativ bleibt und so auch latente Sinngehalte erfassen kann“ (Mayring/Fenzl 2014, S. 543). Außerdem erzwingt die qualitative Inhaltsanalyse die Einbeziehung des gesamten Materials und verringert dadurch die Wahrscheinlichkeit unbewusster Vorab-Selektionen (Gläser/Laudel 1999). Denn die Gefahr, Leitfadeninterviews intuitiv oder (um Zeit einzusparen) selektiv auszuwerten, scheint gerade vor dem Hintergrund des Umfangs von 166 Einzelinterviews nicht gering (ebd.). Auch wenn ein Großteil der später verwerteten Informationen in den jeweils thematisch einschlägigen Interviewpassagen (vgl. Kapitel 5.4) zu finden war, wurde grundsätzlich das gesamte Interviewmaterial inhaltsanalytisch bearbeitet. Zur technischen Unterstützung der Auswertung des umfangreichen Materials wurde die Analysesoftware MAXQDA genutzt.

Das Kategoriensystem bildete einen wesentlichen Bestandteil der Analyse: „Kategorien stellen Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in ihrer Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein (*Ober- und Unterkategorien*)“ (Mayring/Fenzl 2014, S. 544). Mayring (2010) verweist bei der Entwicklung des Kategoriensystems auf das Wechselverhältnis zwischen theoretischen Annahmen und konkretem Material – die sogenannte deduktiv-induktive Analysemethode. Dabei finden sich bei ihm Anknüpfungen zur gegenstandsbezogenen Vorgehensweise der Grounded Theory (Glaser 1978), deren Grundidee ebenfalls das Wechselspiel von induktiver und deduktiver Vorgehensweise ist (vgl. Witzel 1985).

Drei Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse werden von Mayring (2010) empfohlen, an denen sich die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse orientierte, dabei jedoch in der von Mayring vorgeschlagenen Reihenfolge der Arbeitsschritte variierte:

- das Strukturieren des Textes durch vorab deduktiv gebildete Kategorien
- das Zusammenfassen bzw. Reduzieren des Textes auf seine wesentlichen Bestandteile, um die jeweilige Kernaussage herauszuarbeiten (induktive Kategorienbildung)
- das Explizieren unklarer Textstellen unter Rückgriff auf den Kontext des Interviews

In der vorliegenden Studie lief die qualitative Inhaltsanalyse wie folgt ab:

1. Zunächst war es angezeigt, die Interviewtranskripte für die weitere Analyse nach inhaltlichen Schwerpunkten thematisch zu sortieren und eine erste überblicksartige Grundstruktur an das Material anzulegen. Dazu wurden die vollständig transkribierten Interviews intensiv und wiederholt gelesen. Das theoretische Vorverständnis und die eigene Fragestellung waren beim Lesevorgang präsent. Schließlich wurden die in den Interviews vorkommenden Themen (Hauptcode) herausgearbeitet. Als Gerüst diente ein vorab deduktiv gebildetes Kategorienschema, das sich zuallererst an den Themenbereichen des Leitfadens orientierte, aber auch weitere Kategorien (aus dem theoretischen Vorwissen) enthielt. Eine Herausforderung lag in den Besonderheiten der einzelnen Interviews. Da die Fragen in den Interviews offen und in ihrer Reihenfolge flexibel gestellt wurden, befinden sich wichtige Textpassagen in den Transkripten nicht zwingend im direkten Kontext der gestellten Fragen.
2. Zur Ausdifferenzierung (und eigentlichen Analyse) der entwickelten Analysedimensionen wurde nunmehr ein induktives Vorgehen gewählt. Dabei wurden so genannte Subkategorien nicht streng nach dem theoretischen Vorverständnis, sondern nach dem Prinzip der größtmöglichen Offenheit aus dem Material heraus entwickelt. Dadurch wurden auch Befunde identifiziert, die zunächst nicht im Zusammenhang mit dem theoretischen Vorverständnis standen. Subkategorien wurden zunächst anhand des Einzelfalls herausgearbeitet. Mit jedem weiteren Fall wurden die Subkategorien schrittweise qualitativ erweitert. Auf diese Weise wurde sukzessive ein Codierschema entwickelt: Die Brauchbarkeit der jeweiligen Subkategorien wurde nach einigen codierten Interviews anhand des Materials (nach Möglichkeit in diskursiver Form im Forschungsteam) bewertet und dementsprechend fortentwickelt, das heißt erweitert, trennschärfer formuliert, ausdifferenziert, zusammengefasst oder gestrichen. Die auf diese Weise nach und nach entwickelten Subkategorien wurden im Verlauf des Prozesses bei inhaltlicher Nähe und nach kritischer Überprüfung gebündelt beziehungsweise ineinander integriert und damit reduziert. Schließlich wurde das Kategoriensystem nochmals hinsichtlich Trennschärfe und semantischer Gültigkeit untersucht und entsprechend revidiert.
3. Mit Hilfe dieses (vorläufigen) Kategoriensystems wurden nun erste Interviews systematisch codiert, das heißt entsprechende Textpassagen wurden den entsprechenden Subkategorien (nun wiederum deduktiv) zugeordnet.

4. Sodann wurde das Kategoriensystem auf das gesamte (restliche) Material angewandt, also jedes einzelne Interview codiert, indem eine Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien vorgenommen wurde. Ziel dieses Schritts war es, das gesamte Interviewmaterial den einzelnen Analysedimensionen zuzuordnen und zu paraphrasieren, sie danach in mehreren Schritten auf die essentiellen Inhalte und dominante Tendenzen zu reduzieren, wobei Informationsverluste in Kauf genommen wurden. Es wurde angestrebt, für die jeweiligen Textpassagen nur *eine* Subkategorie zu vergeben. Passten mehrere Ausprägungen, wurde diejenige gewählt, die dominant war.⁷³
5. Der nächste Schritt lässt sich als quantifizierende Zusammenstellung der Befunde beschreiben. Hier ging es darum, einen Überblick über die Häufung bestimmter Kategorien zu gewinnen. Dieser Schritt bildete eine wichtige Grundlage zur Darstellung der einzelnen Dimensionen in den Ergebniskapiteln (6.1 und 6.2). Durch diesen Analyseschritt konnte der Befund vom Einzelfall gelöst werden. Ziel war es, fallübergreifende, und in diesem Sinne für die untersuchte Gruppe charakteristische, Merkmale der Studienentscheidung herauszuarbeiten.

5.5.2 Theorieorientierte heuristische Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen – Analyseschritt 2

Um nicht auf dem Niveau alltäglicher Beschreibungen und Deutungsroutrinen von Studienentscheidungen zu verbleiben, stellt der Weg, das theoretische Vorverständnis heuristisch in die Analyse des Gegenstands mit einzubeziehen eine fruchtbare Strategie dar (Kelle 1996). Aus dem Grund wurde in diesem Analyseschritt das theoretische Vorwissen (vgl. Kapitel 4) fokussiert und interpretativ an das empirische Material herangetragen. Im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Kelle 1996)⁷⁴ wurden so Begriffe und Konzepte anhand des empirischen Materials

⁷³ Diese Art der Reduktion von Inhalt auf eine Merkmalsausprägung ist nicht unumstritten, da die Zuordnung letztlich immer auch von der Interpretationsleistung des Forschenden abhängt. Sie hat sich aber im Verlauf der Analyse als sehr praktikabel und zielführend herausgestellt. Schmidt (2015) schlägt diese Vorgehensweise zur Analyse von Leitfadeninterviews explizit vor.

⁷⁴ Dort im Zusammenhang mit der Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory thematisiert.

reflektiert, Kategorien aus dem theoretischen Vorverständnis heraus entwickelt und deduktiv an den Gegenstand herangetragen, ohne dabei die Offenheit zu verlieren und auch theorieunabhängige oder ggf. theorieerweiternde Befunde zu erfassen.

Miethe (2014) schlägt unter diesen Prämissen ein Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion vor, das den Analyseprozess der hier vorliegenden Arbeit insofern prägte, als es dazu ermutigte in diesem Schritt fokussierter mit theorieorientierten Kategorien zu arbeiten. Der Terminus *Theorieorientierung* „soll dabei verdeutlichen, dass es sich keinesfalls um ein theoriegeleitetes Verfahren handelt, sondern Theorien lediglich eine der Möglichkeiten darstellen, empirisches Material zu interpretieren. Theorie ist von daher ein heuristisches Mittel, das im Sinne einer theoretischen Sensibilität herangezogen werden kann, aber keinesfalls alleinig die Auswertung dominieren darf“ (ebd., S. 166).

Andererseits wurde im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung keine wie von Miethe praktizierte Grammatik biografischer Fallrekonstruktion im engeren Sinne (Rosenthal 1995) vorgenommen. Der Analysefokus war hier klar auf die Rekonstruktion der Studienentscheidung der untersuchten Fälle gerichtet. Biografische Aspekte wurden vielmehr selektiv vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses in die Analyse einbezogen.

Der theoretische Rahmen wurde ex ante in Kapitel 5 dargestellt. Verschiedene theoretische Ansätze wurden zusammengetragen und auf mögliche Implikationen hinsichtlich eines heuristisch theoretischen Vorverständnisses zur Rekonstruktion der Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden geprüft. Für die theorieorientierte Analyse ergeben sich damit folgende erste heuristische formaltheoretische Bezugskategorien:

- rationale Entscheidung (Nutzen-, Kostenaspekte, Erfolgswahrscheinlichkeit),
- Allokation (soziokulturelle Kontextbedingungen und Gelegenheitsstrukturen),
- persönliche Neigungen und Fähigkeiten,
- Sozialisation in der Herkunftsfamilie (ökonomische Aspekte, Habitus, Wertvorstellungen),
- Sozialisation durch Beruf und Schule (Lernerfahrungen, Berufsrollen, beruflicher Habitus),
- individualisierte Entscheidung (Freisetzung, Entzauberung, Re-Integration),

- Einordnung in den standardisierten Lebenslauf sowie
- individuelle lebensgeschichtlich biografische Aspekte (konkrete Erfahrungen, Orientierungen, Werte, Ziele, etc.)

In der Analyse wurden die genannten Kategorien an jeden einzelnen Fall herangetragen. Das Analyseverfahren verfolgte dabei, angelehnt an Miethe (2014), zwei wesentliche Grundorientierungen: Im Unterschied zum Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse wurde hier erstens (auch) fallrekonstruktiv gearbeitet, das heißt, die Befunde ergaben sich nicht ausschließlich aus konkreten Belegstellen des Interviews, sondern zusätzlich auch aus dem Gesamtkontext des Falls und seines biografischen Zusammenhangs. Während des gesamten Analyseschritts blieb, zweitens, der festgelegte theoretische Rahmen als formale Orientierungsdimension bestehen. Das Verfahren war demnach nicht völlig offen, sondern versteht sich in diesem Sinne als theorieorientiert.

Die Ergebnisdarstellung zeigt deutlich, dass nicht alle, aus dem theoretischen Rahmen abgeleiteten Kategorien letztendlich zu Ergebnissen führten, die hier analytisch betrachtet wurden. Einzelne Kategorien erwiesen sich hingegen als durchaus fruchtbar, die Besonderheit der Studienentscheidung der hier untersuchten Gruppe theorieorientiert zu rekonstruieren.

5.5.3 Komparative Analyse und Typenbildung – Analyseschritt 3

Eine komparative Analyse, die sich am Modell empirisch begründeter Typenbildung (Kluge 1999) orientiert, wurde als dritter Analyseschritt gewählt. Ziel war es hier, systematische Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Studienentscheidungen der Befragten zu identifizieren. Die empirisch begründete Typenbildung zielt darauf ab, anhand relevanter Vergleichsdimensionen Einzelfälle hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten zu gruppieren und charakteristisch zu beschreiben.

Mit der Bildung von Typen soll das Ziel verfolgt werden, die Unterschiedlichkeit und Ähnlichkeit der verschiedenen Fälle zu strukturieren, zu ordnen und inhaltliche Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren, um einen geordneten und differenzierten Überblick über den Gegenstandsbereich zu erhalten (Kluge 1999, S. 23.) Grundidee des Verfahrens ist die Entwicklung einer Typologie als „das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand

eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, so daß die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*innere Homogenität*) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität*). Mit dem Begriff *Typus* werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können“ (Kluge 1999, S. 27).

Das Charakteristikum einer Typologie findet sich in der Kombination von Merkmalsausprägungen, zwischen denen Sinnzusammenhänge bestehen (Kluge 1999). Methodologisch gesehen, stellen Typen Ordnungsbegriffe der empirischen Forschung dar. Jeder Typus sollte durch eine interne Ähnlichkeit seiner Fälle hinsichtlich seiner Muster von Merkmalen gekennzeichnet sein und gleichzeitig einen Kontrast zu den anderen Typen durch eben diese Kombination von Merkmalen deutlich machen. In der Literatur (Kluge 1999, Kuckartz 2010b) wird empfohlen, eine im Verhältnis zum Umfang der untersuchten Fälle möglichst überschaubare Anzahl von Typen zu entwickeln, damit der Überblick über die Untersuchungsgruppe gewahrt bleibt, gleichzeitig die Unterschiede der untersuchten Elemente jedoch auch sichtbar werden. Durch Fallkontrastierung sollen zunächst jene Merkmale identifiziert werden, die die Unterschiede zwischen den Fällen deutlich machen. Auf diese Weise wird ein Merkmalsraum entwickelt der als Grundgerüst für die sich anschließende Typenbildung steht.

Die folgend dargestellten Analyseschritte der vorliegenden Untersuchung orientieren sich an dem von Kluge (1999, S. 161ff) vorgeschlagenen Stufenmodell einer Typenbildung, wobei die Autorin ausdrücklich darauf hinweist, dass es sich bei dem Ablaufschema um kein dogmatisch linear abzuarbeitendes Modell handelt. Stattdessen sind zirkuläre Abläufe der vier Analyseschritte vorgesehen:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen (Merkmalsraum)

In diesem Schritt wurde dem Stufenmodell folgend (induktiv) nach einem geeigneten Merkmalsraum gesucht, der die auffälligen Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen abbildet. Die Erarbeitung des Merkmalsraums und seiner Dimensionen bildet die Grundlage im Prozess der Typenbildung. Dieser Schritt umfasst die „Bestimmung der leitenden Untersuchungskategorien, die sich aufgrund der Forschungsfrage(n) ergeben, über thematische Einzelfallanalysen und Fallvergleiche zur Bildung zahlreicher Merkmale, die schließlich

auf wenige Vergleichsdimensionen ‚komprimiert‘ werden sollen, um die Informationsfülle zu bündeln“ (Kluge 1999, S. 281). Der Merkmalsraum weist dabei so viele Dimensionen auf, wie Merkmale berücksichtigt werden.

Zunächst wurde dafür eine fallbezogene hermeneutische Perspektive eingenommen, welche das Analysematerial dahingehend untersucht, wie die Studienentscheidungen im jeweiligen biografischen Bezug von den Befragten konstruiert und gestaltet wurde. In einer sich anschließenden fallübergreifenden komparativen Perspektive wurde nach auffälligen Differenzen zwischen den einzelnen Fällen gesucht. Das Konzept des Merkmalsraums zwingt, die Vergleichsdimensionen und ihre Ausprägungen möglichst exakt und trennscharf zu definieren. Die entwickelten Merkmalsdimensionen wurden durch sukzessive Reduktion und Zusammenfassung induktiv entwickelt. Als Ergebnis dieser Analysestufe steht ein Merkmalsraum, der durch die Kategorien:

- *Biografische Einordnung der Studienphase* sowie
- *Biografischer Entwurf nach dem Studium*

mit jeweils dichotomen Merkmalsausprägungen (vgl. Kapitel 6.6.1) aufgespannt ist.

2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Im zweiten Schritt wurde jeder Fall anhand dieser Vergleichsdimensionen auf seine konkreten Merkmalsausprägungen hin untersucht und dementsprechend in den Merkmalsraum eingeordnet, wodurch innerhalb des Merkmalsraums eine (vorläufige) Gruppierung der Fälle entstanden ist.

3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Im dritten Schritt wurden die auf diese Weise generierten Gruppen auf zusätzliche charakteristische Merkmale und auf bestehende inhaltliche Sinnzusammenhänge innerhalb der Gruppe untersucht, „damit die ermittelten Zusammenhänge nicht nur kausal-, sondern auch sinnadäquat sind“ (Kluge 1999, S. 260). Gemeint ist eine, angelehnt an Max Webers (1922, 1985) Grundauffassung von einer verstehenden Soziologie, sinnadäquate Deutung der empirischen Regelmäßigkeiten aller Elemente der jeweiligen Gruppe (vgl. Kelle/Kluge 2010). Ziel dieses Analyseschritts war eine möglichst hohe interne Homogenität von Merkmalen

und Sinnzusammenhängen innerhalb der Gruppen. Diese war nur durch Informationsreduktion und den Fokus auf das Wesentliche des jeweiligen Typus (im Vergleich zu den anderen Typen) zu erreichen.

4. Charakterisierung der gebildeten Typen

Innerhalb des Merkmalsraumes verkörpert nunmehr jeder Typus eine sinnadäquate Kombination bestimmter Merkmale. Im *vierten Schritt* wurde das Charakteristische der Typen pointiert dargestellt. Die Typen wurden anhand ihrer Merkmalskombinationen zunächst abstrahiert charakterisiert und anschließend jeweils anhand eines ausgewählten Falls beschrieben. Dabei wurde aus jeder Gruppe derjenige Fall ausgewählt, der besonders beispielhaft und illustrativ als Realtyp für die Gesamtheit der Gruppe steht und in seiner Beschreibung auch Differenzen zu den jeweils anderen (drei) dargestellten Fällen gut sichtbar werden lässt.

6 Ergebnisse

Nachfolgend werden zunächst aus einer fallübergreifenden Perspektive Ergebnisse dargestellt, die bezogen auf das untersuchte Sample als *charakteristische* Aspekte oder Merkmale der Studienentscheidung herausgestellt werden (Kapitel 6.1 – Kapitel 6.5). Dem schließt sich aus einer komparativen Perspektive der Vorschlag für eine Typologie von Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender an, welcher die bedeutsamen *Ähnlichkeiten* und *Unterschiede* zwischen den untersuchten Fällen möglichst systematisch und nachvollziehbar aufzeigen möchte (Kapitel 6.6).

6.1 Vor-akademische Werdegänge – „Weil-Motive“ der Studienentscheidung

Kapitel 4 unterstrich bereits die Relevanz der vor-akademischen Biografie, um Studienentscheidungen nicht traditioneller Studierender in ihren komplexen Zusammenhängen zu verstehen. Demnach sind Studienentscheidungen immer auch (berufs-)biografisch eingebunden. Sie sind aufgebaut auf habituelle Prägungen der Herkunftsfamilie und Erfahrungen im schulischen System sowie im Arbeits- bzw. Berufssystem. In Hinblick auf die Besonderheit der untersuchten Gruppe scheint vor allem letztgenannter Punkt und die damit verbundene Frage nach den im Verlauf der (beruflichen) Sozialisation erworbenen Erfahrungen fast obligatorisch.

Die Studienentscheidungen der hier untersuchten nicht-traditionellen Studierenden sollen daher nicht gänzlich losgelöst von ihren vor-akademischen Biografien betrachtet werden. Der Werdegang bis zum Übergang in die Hochschule soll in diesem Abschnitt aber nicht mehr als einen ersten Zugang zum Gegenstand bilden (vgl. Kapitel 4.4). Der heuristische Einbezug sozialisationstheoretisch orientierter Konzepte (vgl. Kapitel 4.2) empfiehlt, das Augenmerk dabei auf zwei Leitfragen zu richten:

- Welche sozialisierenden bzw. habitualisierenden Effekte schreiben die Befragten den unterschiedlichen Instanzen ihrer vor-akademischen Biografie zu?

- Welche Bedeutung haben diese speziell für die individuellen Bildungsentscheidungen, insbesondere für die Studienentscheidung der Befragten?

Folgend werden wesentliche Sedimente der vor-akademischen Biografie:

- Erfahrungen in der Herkunftsfamilie (vgl. Kapitel 6.1.1),
- Schulzeit und Abiturverzicht (Kapitel 6.1.2),
- Berufswahl (Kapitel 6.1.3),
- berufliche Tätigkeit (Kapitel 6.1.4) sowie
- außerfamiliäre Kontexte (mit besonderem Fokus auf signifikante Andere) (Kapitel 6.1.5),

in Hinblick auf die genannten Leitfragen skizziert. Der Anspruch liegt hierbei freilich nicht in der lückenlosen deskriptiven Beschreibung einzelner Lebenslaufstationen in ihrer zeitlichen und sachlichen Abfolge (dies wäre im Rahmen der Anlage dieser Arbeit nicht zu leisten), als vielmehr darin, die subjektiven Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen der jeweiligen vor-akademischen Stationen herauszuarbeiten. Aus dem Blickwinkel einer retrospektiven kausalen Bestimmung (Weil-Motiv, vgl. Schütz 1960, Schütz/Luckmann 2003) soll nach intentionalen Gestaltungsentwürfen und Sinnzusammenhängen zwischen vor-akademischer Biografie und Studienentscheidung gefragt werden.

6.1.1 Herkunftsfamilie als primärer lebensweltlicher Erfahrungsraum – „Meine Eltern sind beide keine Akademiker. Also das, glaube ich, spielt schon eine sehr starke Rolle.“

Folgt man den Ausführungen von Bourdieu (1999), dann steht die Bildungsentscheidung allgemein für eine soziale Praxis, die über den Habitus vermittelt wird (vgl. Kapitel 4.1.3). Auch die Familiensoziologie (z. B. Nave-Herz 1994) und die Sozialisationsforschung (Hurrelmann et al. 2008) verweisen auf die Bedeutung der Herkunftsfamilie für Bildungsbiografien und Bildungsentscheidungen.

Im Interviewmaterial fanden sich zahlreiche Belegstellen, in denen die Befragten die Mitglieder der Familie als signifikante Andere (Mead 1968, Sewell et al. 1969) in Hinblick auf die eigene

Bildungs- und Berufsbiografie thematisierten. Besonders die Entscheidung für den beruflichen Weg (und damit zumindest indirekt gegen das Abitur) wurde in vielen Fällen von den Eltern beeinflusst. Der Einfluss auf die Studienentscheidung wird hingegen als eher gering dargestellt.

Als übergreifender Befund lässt sich voranstellen, dass die meisten Befragten ihrer Herkunftsfamilie (die große Mehrzahl der Befragten kommt aus Nichtakademikerfamilien) milieutypische Bildungseinstellungen zuschreiben. Während sie ihren vor-akademischen Werdegang durchaus (auch) als Ergebnis ihrer Sozialisation im Elternhaus deuten (Bourdieu 1983), steht die Studienentscheidung für die Interviewten eher im Zeichen eines emanzipativ akzentuierten Durchbruchs und kritisch reflexiver Bearbeitung der familialen Sozialisation.

• Einfluss auf vor-akademische Übergangsentscheidungen

Fallübergreifend lässt sich die Herkunftsfamilie aus Sicht der Befragten als chronologisch erster bedeutsamer lebensweltlicher Erfahrungsraum (Schütz/Luckmann 1975) ausmachen, an den Bildungsentscheidungen anknüpfen. Sie wird als soziales Mikromilieu konstruiert, das Werthorizonte vermittelte und spezifische Standards für den *richtigen* und *angemessenen* Bildungsweg setzte.

Insbesondere den Eltern wird in diesem Zusammenhang eine prägende Rolle in nahezu allen untersuchten Fällen zugeschrieben, die den Bildungsweg – besonders in der frühen Jugendphase der Befragten – nachhaltig beeinflusst hat. Als bedeutsam werden hier vor allem die sozioökonomischen Ressourcen herausgestellt. Die materielle Ausstattung der Familie wird typischerweise als nicht privilegiert bzw. limitiert, jedoch nicht als belastend oder defizitär beschrieben. Dieser Befund lässt sich mit Ergebnissen aus NEPS-Daten (Wolter et al. 2014, 2017) quantitativ bestätigen. Hier wird gezeigt, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger als andere Studierendengruppen aus nichtakademischen Elternhäusern kommen.

Die Eltern arbeiten in aller Regel in einfachen oder mittleren Berufen. Die Väter sind mehrheitlich in mittleren Angestelltenverhältnissen oder selbstständig handwerklich tätig und die Mütter arbeiten größtenteils in einfachen kaufmännischen Berufen oder im Dienstleistungssektor (teilweise auch im Niedriglohnsektor). Ebenso übernahmen in der Regel die Mütter die häuslichen und Erziehungsaufgaben in der Familie und stellten zumindest phasenweise die Erwerbstätigkeit zurück. So heißt es zum Beispiel:

(...) also meine Eltern haben nicht so viel, beide nicht. Und meine Mama hat irgendwie einen 450-Euro-Job nur. Die war halt, wir sind drei Kinder, und meine Mama war halt früher viel zu Hause und arbeitet dazu ein bisschen nebenbei. Und mein Papa ist Betriebsstellenleiter und ich glaube er hatte es schon wesentlich schwerer im Berufsleben als jetzt ich. (K400, W3, 27)⁷⁵

Eine aufstiegsorientierte Bildungs- oder Karriereorientierung war in den allermeisten Elternhäusern nicht angelegt. Vielmehr wird der Lebensverlauf der Eltern mit Begriffen wie Kontinuität, Anstrengung und Bescheidenheit beschrieben. In mehreren Fällen finden sich Hinweise auf den theoretisch angenommenen Zusammenhang (vgl. Kapitel 4) zwischen den sozioökonomischen Merkmalen sowie familienimmanenten kulturellen Leitbildern und den biografischen Gestaltungsspielräumen der Befragten. Herr K405 beschreibt beispielsweise eine familiäre berufliche Tradierung auf das Elektrikerhandwerk. Alternative Bildungs- und Berufsoptionen standen nicht zur Disposition.

Ja, mein Vater ist gelernter Elektriker (...) und mein ältester Bruder ist auch gelernter Elektriker, ja. Und dann hat man schon halt immer damit Kontakt gehabt. (K405, W3, 148)

Familienimmanente Bildungshaltungen und Wertorientierungen hatten vor allem Einfluss auf die in der zeitlichen Perspektive frühen Übergangsentscheidungen bis hin zur ersten Berufswahl. Hier nahmen die Eltern eine besonders prägende Rolle ein und beeinflussten sowohl intendiert als auch nicht intendiert das Entscheidendshandeln der Befragten. Berichtet werden elterliche Erwartungshaltungen, Werte und Normen oder Rollenvorbilder, aus denen sich eigene habituelle Wissensbestände und Dispositionen (Bourdieu 1983) bzw. die „normativ institutionalisierten Ablaufmuster“ (Schütze 1981, S. 139) herausbildeten, die vor allem hinsichtlich der Wahl der schulischen Laufbahn und der Wahl des Ausbildungsberufs als Entscheidungsfaktoren wirksam waren. Zu finden sind vor allem Hinweise auf die verankerten Werte der Familie wie Sicherheit, Bodenständigkeit, Ordnung, Bescheidenheit und eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung, die wiederum bestimmte sozialisierte Einstellungs- und Handlungsmuster umfassten. Die Eltern waren in der Regel kaum vertraut mit höheren Bildungsinstitutionen, sodass Unterstützung (z. B. bei der Bewältigung schulischer Anforderungen) oder gar

⁷⁵ Die Interviewzitate in der folgenden Darstellung sind im Sinne einer besseren Lesbarkeit sprachlich geringfügig geglättet. Kürzungen im Zitat sind durch „(...)“ gekennzeichnet.

aktive Anregungen zu höheren Bildungswegen so gut wie gar nicht passierten (dazu ausführlicher in den Kapiteln 6.1.2 und 6.1.3). Typischerweise haben die Eltern auf einen mittleren Schulabschluss mit anschließender beruflicher Ausbildung und somit auf einen aus ihrer Sicht bodenständigen (und in den allermeisten Fällen ihrem eigenen Werdegang ähnlichen) beruflichen Weg hingewirkt. Zwar wurde Schulbildung in den meisten Familien durchaus wertgeschätzt, aber in der Regel nur bis zum Erreichen des mittleren Schulabschlusses. Der Erwerb von Bildungstiteln jenseits des mittleren Schulabschlusses wurde in den Familien kaum innerhalb von Bildungsentscheidungen avisiert, weil hierzu weder Erfahrungsräume noch Orientierungswissen in hinreichender Form gegeben waren:

Aber da meine Eltern das [Besuchen höherer Bildungsinstitutionen] nicht kannten, haben die mich natürlich auf sowas auch nicht vorbereitet. Also gab es immer nur: Schule, Ausbildung, Arbeit. Ne. Und dann, ausziehen, auf eigenen Beinen stehen. (K408, W3, 18)

Zwar hätten sich die Eltern in den meisten Fällen nicht explizit gegen eine gymnasiale Laufbahn gestellt, doch wurde dieser Weg eben nicht mit Nachdruck gefördert oder unterstützt. Einige Befragte deuten Unsicherheiten der Eltern hinsichtlich des Glaubens an den Bildungserfolg an einem Gymnasium an. Viele Eltern haben in ihren Kindern milieubedingt *einfach nicht den/die typische(n) Abiturienten/Abiturientin gesehen*. Nach diesem Muster lassen sich mehrheitlich *implizite* bzw. routinierte Einflüsse auf die vor-akademischen Entscheidungen im Sample identifizieren.

Bei dieser Merkmalsausprägung berichten die Befragten von abwartenden oder auch passiven Strategien der Eltern hinsichtlich der Übergangsentscheidungen. Deutlich wird eine eher unhinterfragte Übernahme elterlicher Erwartungsstrukturen, ohne dass diese explizit verbal ausgehandelt wurden. Beispielsweise berichtet Herr K400 von einer Art habituellen Passung seiner Bildungsbiografie mit der Realschule. Andere Optionen wurden schlechterdings nicht in Betracht gezogen:

Meine Eltern sind auch beide keine Akademiker. Beide haben auch eine Ausbildung gemacht und ich glaube, das wurde einfach/ also ich habe das nie hinterfragt, ob ich da jetzt auf das Gymnasium gehen möchte oder nicht. Für mich war das so okay, Realschule war joa, hat gepasst. (K400, 44, W3)

Frau F339 verwendet in Hinblick auf ihren Bildungsweg beispielsweise den Begriff *Prägung*. Daraus leitet sie für sich die Stationen Realschule und berufliche Bildung als den für sie klassischen Weg ab. Abitur und Hochschulstudium waren hingegen aus dieser familienimmanenten Sozialisation heraus keine Option, über die man sich in der Familie überhaupt *Gedanken* gemacht hat.

(...) ich hab so diesen normalen, ne, Realschulabschluss und dann war, sag ich mal, ist man ja so ein bisschen von seinen Eltern geprägt und da war so der klassische Weg, erst eine Berufsausbildung zu machen. Und da hab ich mir noch überhaupt keine Gedanken über Studium gemacht, war ich auch erst sechzehn, siebzehn, da war das bei mir noch nicht so, dass ich jetzt unbedingt studieren wollte. (F339, W1, 9)

Es lassen sich aber auch Formen expliziter Einflussnahmen finden. Die Befragten berichten bei dieser Merkmalsausprägung von stärkerer Dominanz und direkter Steuerung wenigstens eines Elternteils. Dadurch haben sie in Entscheidungssituationen stärkere Lenkungen und auch Begrenzungen erfahren, die vor allem von reproduktiven Bestrebungen der Eltern gekennzeichnet waren. Frau H176 berichtet beispielsweise, dass ihre Berufswahl ganz und gar von ihrer Mutter entschieden wurde.

(...) mit 16, muss ich jetzt ehrlich sagen, mit 16 Jahren kann man das eigentlich noch nicht entscheiden. Bei mir hat das meine Mutter gemacht. Sie hat wirklich die richtige Entscheidung (lacht) getroffen. Damals war der Arbeitsmarkt, also dieser Ausbildungsmarkt, also es hat viele Schüler gegeben, wenig Ausbildungsplätze. Es war ziemlich schwierig. Es war damals auch schwierig, ganz schwierig wegen meinen Noten dann. Ich habe also den Beruf der Bürokauffrau (...), aber auch nur, weil meine Eltern einen Betrieb zuhause haben, dass man da vielleicht mal mitarbeiten kann. (H176, 376, W3)

Auch Frau M207 stellt eine explizite Einflussnahme der Eltern in ihren Ausführungen dar. Sie beugte sich bei der ersten Berufsentscheidung dem *Druck* der Eltern und wurde Bankkauffrau, obwohl sie sich zu keinem Zeitpunkt mit dieser Berufsrolle identifizieren konnte.

Genau, ich habe dann die Realschule abgeschlossen, habe dann eigentlich auf Druck meiner Eltern eine Ausbildung gemacht zur Bankkauffrau in W-Stadt bei der Sparkasse, habe die Lehrzeit verkürzt von zweieinhalb auf zwei Jahre und war dann fertige Bankkauffrau, habe aber schnell gemerkt, dass das jetzt nicht so mein wirklicher Traumberuf ist. (M207, W1, 16)

- **Studienentscheidung als Herauslösung aus familienimmanenten Orientierungsmustern**

In Hinblick auf die Studienentscheidung weisen die meisten Befragten der Herkunftsfamilie eine weitaus geringere Bedeutung zu als dies bei den vorakademischen Bildungsentscheidungen der Fall war. Mit zunehmendem Lebensalter, beruflicher Erfahrung und ökonomischer Eigenständigkeit sind die Befragten nunmehr von elterlichen Ressourcen und direkter Einflussnahme unabhängiger. Entsprechend zeigt sich, dass sie sich mit ihrer Studienentscheidung verstärkt als eigenständige Entscheider(innen) beschreiben, die sich mit ihrem Übergang in die Hochschule von den familienimmanenten Bildungs- und Werteorientierungen herauslösen. In diesem Kontext verweisen sie auf eine neue Selbstständigkeit sowie eine im beruflichen Verlauf erworbene Kompetenz (vgl. Kapitel 4.2.2), „eigene“ Entscheidungen treffen zu können. In den hier untersuchten Fällen waren die Eltern in der Regel gar nicht mehr oder nur am Rande eingebunden. Vielmehr wurden sie über den Entschluss in Kenntnis gesetzt. Dementsprechend haben die Eltern die Studienentscheidung eher kommentiert. Die Kommentierung war in etwa der Hälfte der Fälle affirmativ. Die Befragten berichten in diesen Fällen von emotionaler Unterstützung, Wertschätzung, Anerkennung oder gar Bewunderung ihrer Studienentscheidung durch die Eltern.

Meine Mutter platzt vor Stolz, weil ich es so weit gebracht habe. (N020, 249, W1)

Die andere Hälfte der Befragten berichtet von einer elterlichen Skepsis bis hin zu Unverständnis der Studienentscheidung gegenüber.

Ja, also kommentiert haben sie es schon. Beeinflusst haben sie mich nicht. Da muss man schon – freie Wahl gelassen. Aber kommentiert haben sie es. Und das hat mich nicht immer – also sie haben immer gesagt: „Ich hätte es nicht gemacht“. (J463, 150, W3).

Vor allem das Szenario, aus einem sicheren Arbeitsverhältnis in eine aus Elternsicht prekäre akademische Zukunft zu wechseln, konnte in diesen Fällen nicht als rational nachvollziehbare Entscheidung geteilt werden. Ein Teil der Befragten verweist auf Schwierigkeiten und Grenzen, den eigenen Eltern die Bedeutung von Bildungsabschlüssen vermitteln zu können.

Frau M214 berichtet von einer grundsätzlich kritischen Haltung ihres Vaters zu akademisch gebildeten Milieus. Aus einer gesellschaftlich funktionalistischen Perspektive heraus begründet dieser seine Wertschätzung für die handwerklich Arbeitenden: Gerade sie würden aus seiner

Sicht „das Land zusammenhalten“. Daraus leitet die Befragte die Zweifel des Vaters ihrer eigenen Studienentscheidung gegenüber ab. Die aus ihrer Blickrichtung hohe Wertigkeit von Bildungsabschlüssen kann sie ihm vor dem Hintergrund seiner, in einer *klassischen Arbeiterfamilie* erworbenen, Wertorientierung nicht überzeugend kommunizieren.

(...) gerade spezifisch von meinem Vater, der auch aus einer ganz klassischen Arbeiterfamilie kommt, also da wird auch eher so dieses, zu arbeiten oder auch einen handwerklichen Beruf zu machen, zum Beispiel, höher geschätzt. Und bei ihm kommen dann schon manchmal eher so abwertende Aussagen gegenüber dem akademischen Milieu oder dem Akademiker. Sozusagen jetzt quasi diejenigen, die irgendwie eigentlich, die dieses Land zusammenhalten, würden eigentlich diejenigen sein, die arbeiten gehen und so. (-) Und das ist schon irgendwie manchmal so – ja gut, würdest du mir manchmal zuhören, was ich dir erzähle, dann würdest du vielleicht auch die Relevanz verstehen. (M214, 34, W3)

- **Geschwister und erweiterter Familienkreis als Rollenvorbilder**

Geschwister spielen in den Schilderungen besonders dann eine Rolle, wenn diese ebenfalls ein Studium aufgenommen haben. In diesen Fällen konnten die Befragten von deren Erfahrungen profitieren und von ihnen lernen. In mehreren Fällen wird explizit darauf verwiesen, dass der Geschwisterteil eine Art Vorbildfunktion in Hinblick auf die eigene Studienentscheidung hatte oder sogar der entscheidende Impuls durch den Bruder oder die Schwester kam.

(...) ich wollte niemals studieren gehen. Mein Bruder hat das dann (...) angefangen. Ich weiß, der hat auch eine Lehre erst gemacht und dann ist er studieren gegangen und der konnte sich das scheinbar gut vorstellen, ich nicht. Ja und (--) ja ich habe es dann jetzt auch überlegt. (K400, 16, W3)

In mehreren Fällen werden habituelle Differenzerfahrungen durch Mitglieder aus dem erweiterten Familienkreis beschrieben, die als wichtige Rollenvorbilder in Hinblick auf die eigene Sozialisation dargestellt werden, weil sie Sichtweisen und Haltungen vorlebten, die den familialen Habitus konterkarierten und somit die eigenen Bildungsaspirationen und (unter Umständen Entscheidungen) in eine, wie die Befragten finden, wegweisende Richtung gelenkt haben. Frau M214 verweist beispielsweise in ihrer Schilderung auf den prägenden Einfluss ihrer Tante. Der intensive Kontakt offerierte ihr wichtige Impulse für einen reflexiven Umgang mit der eigenen Biografie sowie erste Einblicke in das akademische Milieu, den ihr die Eltern (beide Nicht-Akademiker) nicht bieten konnten. Explizit verweist die Befragte auf die Erfahrung von

kulturellen Anregungen wie Bücher oder Sprachhabitus. Dies mündete schließlich in ein berufliches Rollenvorbild der Sozialpädagogin.

Und habe dann eben die fünfjährige Erzieherausbildung gemacht und da habe ich dann auch zu Beginn meiner Ausbildung noch bei meiner Tante gewohnt für ein paar Monate. Und meine Eltern sind beide keine Akademiker, aber meine Tante ist selbst auch Akademikerin. Und ja, irgendwie gab es da dann auch ganz viel Möglichkeit zu diskutieren und irgendwie auch, ja vielleicht auch eher akademische Themen zu besprechen. Oder eher ja Dinge, die – ja irgendwie auch eine andere Gesprächskultur geherrscht hat als bei uns zu Hause. (...) meine Tante hat auch – also nicht nur zu dem Zeitpunkt, eigentlich meine ganze Kindheit, das halt sehr geprägt indem Sie (-) ja mir bestimmte Bücher geschenkt hat oder eben auch immer offen war für Diskussionen. Oder halt auch andere Themen. (...) Das ist zum einen eben/ also da so die – meine Tante sicher auch so Vorbild war, auch weil sie auch Sozialpädagogin ist. (M214, 2-6, W3)

6.1.2 Schulzeit und Abiturverzicht – „Ich hab’ die Realschule, und das war für mich dann eigentlich auch gut.“

Das vorangegangene Kapitel hat bereits auf den Einfluss der Herkunftsfamilie sowie die vorakademischen Übergangsentscheidungen verwiesen. Der folgende Abschnitt fokussiert die Schulzeit und richtet den Blick dezidiert auf die Übergangsentscheidung des so genannten Abiturverzichts.

Verglichen mit der zugeschriebenen Sozialisationsleitung der Herkunftsfamilie (vgl. Kapitel 6.1.1) und der beruflichen Tätigkeit (vgl. Kapitel 6.1.4) wird der Schulzeit insgesamt eine eher limitierte biografische Relevanz eingeräumt. Nimmt man die Einstellung der Befragten gegenüber der Institution Schule in den Blick, so deutet sich im Rückblick eine bestimmte Art biografischer Distanzierung an. Auffällig ist, dass die Schule scheinbar vorrangig als Institution der Selektion und Leistungsbewertung in Erinnerung geblieben ist. Hingegen gibt es kaum Hinweise auf kulturelle Bildungserfahrungen und Kompetenzerwerbe. Auch auf die Schule als ein bedeutsamer Ort der Vergemeinschaftung und Sozialisation wird in den Interviews nicht verwiesen. Ebenso werden soziale Beziehungen der Schulzeit in den Interviews kaum thematisiert.

Mehrheitlich haben die Befragten die Schule offensichtlich nicht übermäßig gern besucht und waren an einer möglichst zügigen Beendigung der Schulzeit interessiert. Nur ein kleiner Teil

der befragten nicht-traditionellen Studierenden deutet an, Freude am Schulbesuch oder am Lernen gehabt zu haben.

Also Schule war irgendwann, ab der achten Klasse glaube ich prrr ja, ich war eher so der Typ Zappelkinder. Und man macht dann halt so viel wie nötig für die Schule. Und das heißt, ich wollte so schnell wie möglich zumindest mit EINEM Abschluss auf jeden Fall, mit einem halbwegs vernünftigen Abschluss runter, mit Realschulabschluss. Aber konnte mir jetzt auch nicht vorstellen, dann nochmal noch länger in der Schule zu bleiben. (L099, 164, W3)

Fast alle Befragten rekurren, gefragt nach schulbiografischen Erfahrungen, auf schulische Leistungen und Noten. Diese werden von einem überwiegenden Teil als mittelmäßig oder schwach eingestuft. Begründet wird dies mit eigenen Lerndefiziten und schwierigen Strukturen in der Schule, häufiger noch mit fehlender Leistungsmotivation und Orientierung. Teilweise wurde die Schule aufgrund geringer schulischer Erfolge als belastende biografische Episode dargestellt. Einige Befragte berichten von einer Art Renitenz oder Rebellion während der Schulzeit, die sich nachhaltig negativ auf den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf ausgewirkt hat.

Ich habe sehr viel Mist gebaut in der Schule, aber jetzt nicht irgendwie groben Mist, sondern einfach nur Unfug. Sich irgendwo im Schrank zu verstecken während des Unterrichts (...) Und dadurch habe ich mir eine Menge versaut und jetzt im Nachhinein muss ich auch gestehen (...). (E257, W1, 49)

Insgesamt konnte (oder wollte) das Motivationsdefizit auch nicht in der, in aller Regel nichtakademischen Herkunftsfamilie, aufgefangen oder bearbeitet werden. Mehrere Interviewpartner(innen) stilisieren sich vor allem mit Eintritt in die Phase der Adoleszenz als rebellisch oder, den schulischen Anforderungen gegenüber, lethargisch. Andere (häufig sind es weibliche Personen), beschreiben sich rückblickend als zurückhaltende oder verschlossene Schüler(innen). In der Retrospektive stellen viele Befragte zwischen den erreichten Schulnoten und den persönlichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt einen Zusammenhang her.

Ich war ein wahnsinnig schlechter Realschüler, (...) Und ja, habe halt auch Glück gehabt, ich habe wirklich eine schlechte mittlere Reife gehabt, also verhältnismäßig schlecht, dass ich überhaupt noch so einen guten Beruf erlernen konnte, dass mich dann eine Spedition genommen hat. (M155, W1, 61)

Es lassen sich ungezählte Befunde zu einer schuldistanzierten Haltung finden und Passungsprobleme zur Institution Schule rekonstruieren. Einige Befragte stellen in diesem Zusammenhang auch ihre verschlossene (bzw. gar oppositionelle) Haltung der Institution Schule gegenüber in den Kontext ihrer familialen Bildungsherkunft. In zahlreichen Fällen wird die Schulzeit als eine institutionell vorgegebene Bildungsphase gedeutet, die mit jenem Schulabschluss zu enden hatte, der eine berufliche Ausbildung (zeitnah) ermöglicht, die vor allem die spätere Existenz materiell sicherstellt.

Im Rahmen der Interviews wurde auch gezielt danach gefragt, was denn während der Schulzeit den Weg hin zum Abitur versperrt habe. Der oben bereits erwähnte Terminus des Abiturverzichts steht hier als Metapher für einen schulischen Bildungsweg, der den Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung ausschließt. *Verzicht* soll folglich nicht im Sinne einer intendierten Aufgabe eines Vorhabens missverstanden sein. Die große Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden hat in seiner Laufbahn keine Bildungsinstitutionen der gymnasialen Oberstufe besucht. Der Weg zum mittleren Schulabschluss wurde mehrheitlich an der Übergangsschwelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule festgelegt. Der größte Teil der Befragten hat seine schulische Laufbahn mit dem mittleren Schulabschluss beendet (einige wenige beendeten ihre Schulkarriere mit dem Hauptschulabschluss), dem sich dann eine duale oder vollzeitschulische berufliche Ausbildung angeschlossen hat (vgl. Kapitel 6.1.3). Ein kleiner Teil der Befragten hat kurzzeitig ein Gymnasium besucht, dieses jedoch vor dem Absolvieren der Reifeprüfung wieder verlassen.

Für den größten Teil der Fälle lässt sich konstatieren, dass ein Übergang zum Abitur gar keine Alternative im Rahmen der persönlichen Entscheidungssituation darstellte. Stattdessen lag der Fokus von vornherein auf einem Übergang ins berufliche Bildungssystem als folgerichtiger Schritt nach dem mittleren Schulabschluss.

Mit Blick auf die theoretischen Vorüberlegungen lassen sich vor allem Anknüpfungspunkte an Bourdieus Habitus-Theorie (vgl. Kapitel 4.1.3) und Boudons Ansatz der primären und sekundären Herkunftseffekte von Bildungsentscheidungen (vgl. Kapitel 4.1.3) finden, die den für nicht-traditionelle Studierende oftmals unhinterfragten Weg aus der Schule in die berufliche Bildung erklären. So finden sich im Material zahlreiche Belege dafür, dass das kulturelle Kapital und die Wertvorstellungen in den Herkunftsfamilien richtungsweisend für den schulischen

Werdegang der Befragten waren. Die Analyse macht weiter deutlich, dass sich die Mehrheit der Befragten innerhalb dieses Entscheidungsprozesses nicht als rational handelnde Subjekte mit persönlichen Präferenzen, Zielen, Kostenüberlegungen (vgl. Kapitel 4.1.3) (selbst-)konstruieren, noch biografisches Handeln (vgl. Kapitel 4.4) in den Vordergrund stellen. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die Befragten zum damaligen Zeitpunkt nur eingeschränkt über einen Verbleib im Schulsystem bis zur Hochschulreife nachgedacht haben, sei es, weil ihnen relevantes Wissen über die Bedeutung des Abiturs fehlte, weil sie einen individuellen Anreiz im Erlernen eines Ausbildungsberufs gesehen haben oder, weil sie keine kulturelle Passung zwischen sich und den höheren Bildungsinstitutionen erkannten. Demzufolge haben die Befragten ihren Weg zum mittleren Schulabschluss nicht bewusst als *Entscheidung* im Sinne einer aktiven ergebnisoffenen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Alternativen und deren Konsequenzen für den persönlichen Lebensweg, erlebt.

Vielmehr folgten sie einer Art habituell vermittelten und verinnerlichten Lebenslaufskript (vgl. Kapitel 4.2.1), das den Übergang vom mittleren Schulabschluss in das berufliche Bildungssystem als Orientierungsmuster vorgibt. Nach einer in der Regel zehnjährigen schulischen Bildung war der Übergang in das berufliche Bildungssystem für die meisten der Befragten ein folgerichtiger und zum damaligen Zeitpunkt wenig hinterfragter Schritt. Darüber hinaus haben sich viele Befragte, durchaus meritokratisch orientiert, an die Regeln und Strukturen des institutionellen Selektions- und Allokationssystems (vgl. Kapitel 4.1.1) der Schule gebunden gefühlt. Sie stellen in den Interviews primär ihre Schulnoten und die daran geknüpften Übergangsempfehlungen ihrer Lehrer(inne)n in den Vordergrund ihrer Reflexionen des eigenen Abiturverzichts. Die wenigen Befragten, die zwischenzeitlich ein Gymnasium besucht haben, stellen vor allem Leistungsschwierigkeiten und Strebungen nach früher Eigenständigkeit als Gründe ihres (hier im wörtlichen Sinne gemeinten) Abiturverzichts heraus.

Insgesamt beurteilt die Mehrheit der Befragten den Übergang in die berufliche Ausbildung (der zumindest implizit auch eine Entscheidung gegen das Abitur darstellt) rückblickend aber keineswegs als Fehlentscheidung oder Sackgasse, sondern als biografisch durchaus stimmig. Zum einen weil dem beruflichen Bildungsweg in beinahe allen Fällen eine herausragende biografische Bedeutung zugesprochen wird (dazu ausführlich in Kapitel 6.1.4), zum anderen wird das gymnasiale Curriculum von den beruflich Qualifizierten – orientiert an seiner Verwertbarkeit – eher gering eingeschätzt.

Also, ich hab mich damals nicht gegen Abitur entschieden, sondern für eine spezifische Weiterbildung auf der Höheren Handelsschule, weil das meinem Ziel mehr entsprochen hat. Und unglücklich bin ich darüber auch nicht. Weil, was hätte ich mehr gelernt? Ich weiß nicht. Wie gesagt, mit Deutsch, Kunst und Bio hätte ich jetzt auch heute nicht wirklich viel anfangen können. (E270, W1, 382)

Folgende drei zentrale Begründungszusammenhänge⁷⁶ hinsichtlich des Abiturverzichts konnten identifiziert werden:

- **Schulmüdigkeit und berufliche Ausbildung als emanzipativer Schritt**

Die Interviewpartner(innen) berichten allgemein von Entfremdungsgefühlen gegenüber der Institution Schule gegen Ende der Sekundarstufe I oder von einer sich einstellenden Schulmüdigkeit, die vor allem aus der Perspektive des Lebensalters und der daran gebundenen Lebenswirklichkeit begründet wird. Mit 16 oder 17 Jahren erschien es den Befragten biografisch schlichtweg passender, ihre Schulzeit zu beenden und in das Ausbildungssystem einzumünden. Dabei stellte vor allem die über den beruflichen Weg zeitnah zu erzielende Unabhängigkeit eine Art Sogwirkung dar. Die selbständige Lebensweise und das eigene Einkommen wurden in diesem Zusammenhang als wichtige Entscheidungsaspekte hervorgehoben.

Zum anderen schreckte das Szenario, zwei bis drei weitere Jahre in der Schule verbringen zu müssen und somit in elterlicher Abhängigkeit zu stehen. Selbst dann, wenn die schulische Performanz für einen Besuch des Gymnasiums ausreichend gewesen wäre, wird ein weiterführender Schulbesuch im persönlichen Wertesystem einer zeitnahen Erwerbsarbeitskarriere untergeordnet. Vor dem Hintergrund ihres Lebensalters berichtet beispielsweise Frau F339 von einer biografischen *Phase* in der sie ihre Schulzeit gerne abschließen wollte, um *ganz klassisch* eine Ausbildung zu absolvieren, um *dann gleich Geld zu verdienen*.

(...) da war ich in so einer Phase, da war ich froh, aus der Schule raus zu sein und dann, wie gesagt, von meinen Eltern dann vorgelebt. Die haben ja auch normal alle sozusagen Schulabschluss gemacht und eine Ausbildung ganz klassisch. Und dann war es halt erst mal klar, nach der

⁷⁶ (Teil-)Ergebnisse des folgenden Abschnitts wurden bereits in Otto/Kamm (2016) und Wolter et al. (2014) berichtet.

Schule halt erst mal eine Ausbildung zu machen und dann gleich, sag ich mal, Geld zu verdienen und so was. (F339, W1, 33)

Gleiches berichtet Frau H077. Nach zehn Jahren in der Schule war es auch für sie biografisch angezeigt, eine berufliche Ausbildung zu beginnen.

Aber nach den zehn Jahren war ich eigentlich mehr auf dem Trip, okay, ich muss jetzt erstmal Ausbildung machen und Geld verdienen und hab das Abitur dann auch relativ schnell wieder verworfen gehabt, auch wegen der Ausbildung. (H077, W1, 57)

- **Schulische Leistungsrückmeldungen**

Einen weiteren Aspekt, der den Weg zum Abitur verhinderte, stellen ungenügende schulische Leistungen dar, die entweder für den Übergang auf eine weiterführende Schule oder für den Verbleib auf dieser nicht ausreichten. Genannt werden vor allem mathematische und sprachliche Schwierigkeiten. Einige Befragte konnten keine zweite Fremdsprache nachweisen, was den Übergang in das weiterführende Schulsystem formal ausschloss. Frau L113 berichtet, aufgrund unzureichender Schulnoten in Mathematik, das Gymnasium wieder verlassen zu haben.

Also, ich war auf dem Gymnasium und musste nach der elften Klasse – oder hab mich entschieden, abzubrechen. Weil ich in Mathe null Punkte bekommen habe und ich hätte wiederholen können, und ich dachte, nee, dann brauch ich vielleicht doch kein Abitur. Und so bin ich halt abgegangen. (L113, W1, 20)

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass unzureichende Schulleistungen unterschiedliche Gründe haben können. Sie sind nicht immer ein Indiz für kognitive Schwierigkeiten, sondern können z. B. auf Motivationsdefizite oder Fehleinschätzungen durch Lehrer(innen) zurückzuführen sein.⁷⁷ Das Konzept des Underachievement beschreibt die Diskrepanz zwischen kognitiven Voraussetzungen (Intelligenz) und schulischen Leistungen (vgl. Uhlig 2010), die sich auch im Interviewmaterial identifizieren lassen.

⁷⁷ Ergebnisse von NEPS-Analysen (Wolter et al. 2014) werfen hier insgesamt ein günstiges Bild auf die Schulleistungen der nicht-traditionellen Studierenden, zumindest was ihre Abschlussnoten betrifft: Mit Ausnahme der Inhaber(innen) einer allgemeinen Hochschulreife haben auch große Teile (mindestens 80%) der anderen Studierendengruppen in ihrer Schullaufbahn einen mittleren Abschluss erworben. Im Vergleich mit diesen

- **Berufsausbildungsbezogene familiäre Orientierung**

Nicht zuletzt spielen Einflüsse der – überwiegend nicht-akademisch geprägten – familialen Sozialisation, die auf direkte oder indirekte Weise auf die Schulwahl- und Ausbildungsentscheidungen eingewirkt haben, eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für die Aufnahme einer Berufsausbildung. Die Befragten thematisieren in den Interviewsequenzen explizit die Eltern und verweisen auf Haltungen und habituelle Dispositionen, die den schulischen Werdegang lenkten. Eine geringe Überzeugung von der Leistungsfähigkeit des Kindes sowie das Bedürfnis nach Statussicherung und Risikominimierung durch eine zweckbestimmende Berufswahl werden als Gründe für den Verzicht auf eine weiterführende Schulbildung seitens der Eltern angeführt. Typischerweise fehlte den Eltern das Zutrauen in die Kompetenzen und Fähigkeiten der Befragten. Sie befürchteten, dass das Kind den Anforderungen an weiterführenden Schulen nicht gerecht werden könne, sahen eine Nicht-Passung zum aus ihrer Sicht typischen Abiturienten oder hielten das Abitur in Hinblick auf den einzuschlagenden beruflichen Werdegang für nicht erstrebenswert. Beispielsweise berichtet Herr E257, dass die Eltern in ihm nicht den *typischen Abiturienten gesehen haben*.

Fast mein ganzer Freundeskreis damals hat Abitur erstmal gemacht und ich durfte von meinen Eltern aus kein Abitur machen, weil meine Eltern halt eben in mir nicht den typischen Abiturienten gesehen haben, sondern mehr den Handwerker. Und dementsprechend haben sie mich da auch nicht unterstützt. (E257, W1, 21)

Zahlreiche Befragte machen deutlich, dass Unterstützung sowie die kulturellen und materiellen Ressourcen der Herkunftsfamilie, die für den Weg in das weiterführende Schulsystem hilfreich gewesen wären, nicht vorhanden waren. Das Elternhaus lebte die traditionelle Arbeitsbiografie mit zentraler Bedeutung eines erlernten Berufs vor, der Versorgungs- und Planungssicherheit bereitstellt und antizipierte eine Berufsausbildung (alternativlos) auch für die eigenen Kinder. Erst einmal einen soliden Beruf zu erlernen, konnte bereits als milieutypische elterliche Handlungsorientierung herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 6.1.1).

Gruppen haben nicht-traditionelle Studierende ähnlich gute oder sogar leicht bessere Schulabschlussnoten erzielt.

Vor diesem Hintergrund stand der Besuch einer weiterführenden Schule in den meisten Fällen gar nicht zur Debatte, oder aber er wurde von den Eltern – traditions gelenkt (Riesman et al. 1958) – zugunsten einer Ausbildung nicht unterstützt. Für viele Eltern war von vorn herein klar, dass das Kind die örtlich nahegelegene mittlere Schule besucht und nicht das Gymnasium in der nächstgrößeren Stadt. Die Option des Abiturs und die damit verbundenen Chancen lagen somit nicht nur entfernungsbedingt außerhalb jeglicher Erreichbarkeit, wie das folgende Beispiel zeigt:

Zu Schulzeiten, als Kind war Gymnasium von den Eltern eigentlich nie angeboten, würde ich schon fast sagen, ja? Da war schon Realschule etwas Höheres. Und ich war mit meiner Realschule da eigentlich auch ganz zufrieden. (F299, W1, 63)

Andere Befragte berichten, dass die Eltern den Übergang aufs Gymnasium, trotz dafür ausreichender Noten, blockiert haben, weil dieser nicht in den traditionell auf den mittleren Schulabschluss ausgerichteten Orientierungsrahmen passte.

Ich habe die Realschule gemacht (...) Eigentlich, weil ich nicht auf das Gymnasium durfte, also ich hätte eigentlich immer schon gerne auf das Gymnasium wollen, wäre auch von den Noten her kein Problem gewesen, aber meine Eltern sind etwas sehr konservativ gewesen damals und haben mich nicht auf das Gymnasium gelassen. Da war dann nur der Weg zur Realschule möglich. (M207, W1, 16)

Die drei hier aufgezeigten Aspekte des Abiturverzichts sind bezogen auf die einzelnen Fälle nicht trennscharf zuzuordnen. Vielmehr ergeben sich Hinweise auf Verschränkungen von Schuldistanz und dem Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit, unzureichende Schulleistungen sowie den Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen, die sich auch wechselseitig verstärken können und so den Weg aus dem schulischen Bildungssystem erklären. Beispielsweise begründet Herr E258 den Abiturverzicht vor dem Hintergrund seiner kaufmännisch geprägten Familientradition sowie seiner schulischen Leistungen:

Und jetzt komme ich aber aus einer kaufmännischen Familie und die haben mir dann nach der Realschule nahegelegt, erst mal eine Ausbildung zu beginnen. Was im Nachhinein auch doch durchaus richtig war, weil ich da andere Dinge damals für wichtiger hielt, sage ich mal, so Leistungen waren jetzt nicht unbedingt so, dass man hätte direkt das Abitur und Studium hinterher schieben können. (E258, W1, 21)

Lediglich in einzelnen kontrastiven Fällen finden sich Hinweise dafür, dass die Befragten die Optionen Abitur und berufliche Ausbildung tatsächlich ergebnisoffen gegeneinander abgewogen haben. Den Ausschlag hat in diesen Fällen dann häufig der (Kosten-Faktor) *Zeit* gegeben. Das Szenario drei weitere Schuljahre für das Abitur zu investieren, wirkte hier als Hemmschuh in Hinblick auf eine Abitur-Entscheidung. Der gymnasiale Weg wurde schließlich zu Gunsten des kurzfristigen ökonomischen Erfolgs durch die berufliche Ausbildung verworfen oder nicht ernsthaft weiterverfolgt.

6.1.3 Übergang in die berufliche Bildung durch Wahrnehmen von Gelegenheitsstrukturen – „Machst du halt die Ausbildung, da hast du was.“

Folgt man den Erkenntnissen der Berufswahlforschung (z. B. Bußhoff 1984, Forßbohm 2010), ist die „erste Berufswahl“ biografisch als besonders richtungsweisend einzuordnen. Sie stellt nicht nur den primären Zugang zum Arbeitsmarkt dar, sondern hält weitreichende Folgen für den weiteren individuellen Karriereverlauf vor.

In den biografischen Erzählungen der Befragten werden Berufswahl und Abiturverzicht zeitlich und inhaltlich eng miteinander verzahnt. In der Regel deuten die Befragten ihr Schulende als eine biografische Sollbruchstelle (Solga 2009). Mit der Orientierung am standardisierten Lebenslauf korrespondiert die Vorstellung eines linearen Übergangs in das Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssystem, verbunden mit der Herausforderung einen Ausbildungsberuf wählen und erfolgreich finden zu müssen. Aus der zeitlichen Distanz berichten viele Befragte von ihrer Berufswahl als einem Wahrnehmen von Gelegenheitsstrukturen. Die große Mehrheit beschreibt die Statuspassage von der Schule in die berufliche Ausbildung als einen Übergang, der von eher unvollständigen Informationen und wenig konkretem Wissen über einzelne Berufe bei eher kurzfristig angelegter biografischer Orientierung geprägt war. Viele Interviewpartner(innen) verweisen explizit darauf, dass sie gar keinen Wunschberuf hatten. Zum anderen wird häufig eine schwierige und angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt genannt. Vor diesem Hintergrund schätzten die meisten Befragten ihre persönlichen Chancen pessimistisch als vergleichsweise limitiert ein. Unter diesen Voraussetzungen wird der Prozess der Berufswahl als eine fast durchgehend pragmatische Entscheidung beschrieben, deren Reichweite in aller Regel

mit dem Finden einer (passenden) Lehrstelle endet und keine darüber hinausragenden biographischen Entwürfe beinhaltet. Die in der Theorie angenommenen weitreichenden Folgen der ersten Berufswahl für den weiteren Karriereverlauf (Bußhoff 1984) spielen in individuellen Entscheidungsprozessen keine Rolle. Vielmehr steht die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen im Zentrum des Entscheidungsprozesses.

Frau J675 berichtet beispielsweise von ihrer eigenen beruflichen Orientierungslosigkeit im Berufswahlprozess. In der Berufsberatung der Arbeitsagentur wurde ihr zudem ein Bild vom hart umkämpften Ausbildungsmarkt vermittelt, verbunden mit dem Rat, durch eine quantitativ hohe Zahl an Bewerbungen, ungeachtet von persönlichen beruflichen Fähigkeiten und Präferenzen, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern.

Also in dieser Berufsberatung muss man dazu sagen, wird man nicht sonderlich aufgebaut. Man kommt da als junger Mensch hin, noch ein bisschen orientierungslos und hofft auf Menschen zu treffen, die vielleicht irgendwie was Besonderes in einem sehen. Vielleicht irgendwie eine Fähigkeit in einem sehen und in eine gewisse Richtung lenken und einen bei der Entscheidung vielleicht ein bisschen unterstützen können. Dort war die Tagesordnung: bewerben, bewerben, bewerben. Egal wo. Du musst in Ausbildung kommen. (J675, W3, 32)

Auch Herr J460 hatte nach Beendigung seiner Schulzeit noch keine Vorstellungen von seiner beruflichen Zukunft. Er fand sich in einer Ausbildung zum Werkstoffprüfer wieder, weil in seiner Heimatstadt die Automobilindustrie ansässig war und viele Menschen in seinem sozialen Umfeld in diesem Bereich beruflich tätig waren.

Ja genau, also für mich war jetzt noch nicht ganz klar, was willst du danach eigentlich machen und was kannst du dir vorstellen. Und ich hatte da wirklich wenig Vorstellungen über die berufliche Zukunft. Und habe so den Abschluss und dann plötzlich, okay, hat man gemerkt (lacht) in einem halben Jahr ist vorbei. (...) Und ja, ich glaube der Rest ist so ein bisschen, es war dann halt so. Ich meine, die Stadt ist industriell so ein bisschen geprägt. Mein Umfeld auch in dem Sinne. Also, man kennt dann halt, keine Ahnung, da in der Automobilindustrie Leute, die da auch schon arbeiten. Dann der Lebensgefährte meiner Mutter, der auch dort gearbeitet hat. (J460, W3, 15)

Die eingeschränkten Orientierungen und Handlungsspielräume zeigen sich auch bei Frau M185. Ebenso fand auch ihre Berufswahl unter dem Eindruck schwieriger Arbeitsmarktbedingungen statt, was vielmehr Handlungsdruck als Wahlfreiheit erzeugte. Der Entscheidungsrahmen beschränkte sich so – auch vermittelt über die Autorität der Mutter – auf die Opportunitäten

des regionalen Ausbildungsmarktes (hier der Anzeigenmarkt der Tageszeitung), ohne Berücksichtigung der eigenen beruflichen Interessen und Kompetenzen.

Da war ich gerade in der Höchstphase meiner Pubertät, glaube ich (lacht). Da hatte ich überhaupt keinen Bock. Ja, das war völlig ziellos. Ich glaube, es war wirklich so, dass meine Mutter irgendwie – vielleicht war sie auch verzweifelt – irgendwelche Anzeigen dann durchgeblättert hat. Und das war aber auch zu einer Zeit, wo man sagen muss, da war es auch nicht so einfach, einen Lehrplatz oder eine Ausbildungsstelle zu bekommen. (M185, W2, 186 und 190)

Die Berufswahl von Frau L101 erfolgte aus einer Grundhaltung von Schulunlust bzw. Schulflucht heraus. Das vordergründige Ziel bestand hier darin, überhaupt erstmal irgendeine Ausbildungsstelle zu finden, als legitimer Weg, die Schule verlassen zu dürfen. Eher zufällig ist es dann eine Ausbildung zur Bankkauffrau geworden.

Es war so, dass ich was Anderes machen wollte, und dann habe ich mit meinen Eltern geredet und habe gesagt, dass ich eine Ausbildung machen möchte. Dann haben die gesagt, dass ich das gerne machen kann, wenn ich einen Ausbildungsplatz finde und ansonsten muss ich weiter zur Schule gehen. Dann habe ich ziemlich früh, das war zum Anfang der zehnten Klasse bzw. Ende der neunten Klasse schon in den Sommerferien, habe ich dann eine Ausbildungsstelle gefunden, eben bei der Bank. (L101, W1, 48)

Auch Herr E257 hat den Ausbildungsmarkt als hart umkämpft wahrgenommen. Besonders die informell gesetzte Norm des Abiturs für aus seiner Sicht attraktive Ausbildungsberufe nahm er für sich als Barriere wahr. Eigentlich wollte er gerne Schreiner oder Elektriker werden. Unter den genannten Bedingungen wurde er jedoch in die Ausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur *platziert*. Aus seiner Sicht ein Beruf mit weniger Prestige.

Ich wollte Schreiner werden, also ich wollte eigentlich irgendwas mit Holz machen. Und dann haben wir einen alten Bekannten von meinem Vater getroffen und eigentlich dachte ich mir, oh Vitamin B, und er sagte, heutzutage ist es gängig, dass eigentlich alle Schreiner quasi schon Abitur haben. [...] Wenn man sich eine Berufsschulklasse anguckt, dann ist der größte Teil irgendwie mit Fachabitur, Abitur. Das ist jetzt schon 16 Jahre her, aber nichtsdestotrotz, ich war ja der Junge von der Gesamtschule, ohne Abitur, also war für mich klar, okay, du brauchst dich gar nicht bewerben. Also aus welchen Gründen auch immer, ich habe gesagt, brauchst du dich nicht. Und dann wollte ich Elektriker werden, habe aber keine Anstellung bekommen. Also die einzige Anstellung, die ich bekommen habe, war halt eben als Gas- und Wasserinstallateur. (E257, W1, 77)

Wie in diesem Beispiel lässt sich in zahlreichen Fällen feststellen, dass sich der familiäre Habitus in den Übergängen zum Ausbildungsberuf manifestiert und reproduziert. Einige Eltern agierten zudem in der Rolle von Wächtern oder Gatekeepern an der Statuspassage zwischen Schulabschluss und Berufsfindung (vgl. Behrens/Raabe-Kleeberg 1992). Sie nahmen aktiv Einfluss auf die Lehrstellensuche oder lenkten den Prozess in die Richtung, die ihren eigenen Vorstellungen entspricht (vgl. Kapitel 6.1.1). So spiegeln sich in vielen Berufsentscheidungen die materiellen Ressourcen sowie die subjektiven Sichtweisen und normativen Erwartungshaltungen der Eltern wider. Als Rollenvorbilder oder tonangebende Autoritäten hatten sie maßgeblichen Einfluss auf die Berufsentscheidung. Dabei schien es den Eltern in erster Linie wichtig, einen bruchlosen Übergang in die Ausbildung zu bewirken. Hier nutzten sie durchaus eigene, in der Regel berufliche oder branchenspezifische, Wissensressourcen und Netzwerke, um einen Ausbildungsplatz zu organisieren, oder Bewerbungsstrategien zu beeinflussen. Viele Befragte wählten vor diesem Hintergrund milieukonforme bzw. den elterlichen Berufen inhaltsnahe Professionen.

Auf eine elterliche *Steuerung* verweist beispielsweise Frau M185. Unter dem Eindruck starker Konkurrenz aus dem Ausbildungsmarkt schreibt sie ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz bei einem Geldinstitut dem strategischen Handeln ihrer Eltern zu, die in ähnlichen Berufsfeldern tätig sind.

Und wie gesagt, das war dann vielleicht auch schon gesteuert durch meine Eltern. Meine Mutter in der Bank, mein Vater Beamter, dass ich dann irgendwie so (...) halb öffentlicher Dienst war das ja auch, wo ich die Ausbildung gemacht habe. Und so viele Chancen hatte ich auch nicht, weil zu meinem Jahrgang waren schon noch sehr viele, also gab es viele, die Realschule abgeschlossen hatten, sehr viele die eine Ausbildung machen wollten. Da war das nicht so wie heute, dass man es sich so ungefähr aussuchen konnte, sondern da war, wenn man in der Bank dann am Ende eine Lehre gemacht hat, war man der King. (M185, 118, W3)

Wie aus den schlaglichtartigen Beispielen abzulesen ist, lässt sich bei den meisten Befragten die Berufswahl nicht als ein Ergebnis selbstverantworteter reflektierter Entscheidungen zwischen klar erkennbaren beruflichen Alternativen erkennen (vgl. Kapitel 4.1.3). Auch Überlegungen hinsichtlich der Passung der beruflichen Tätigkeit zu den eigenen Fähigkeiten und Neigungen (vgl. Kapitel 4.1.1) finden sich kaum. Das nachfolgende Beispiel lässt sich daher als ein kontrastiver Fall einordnen, der zeigt, wie die Berufswahl der untersuchten Personengruppe

mehrheitlich nicht stattgefunden hat. Die Befragte schildert eine für die Gruppe nicht typische differenziert vorausgeplante, selbstreflektierte und interessengeleitete Suchstrategie. Mit Unterstützung des Berufsinformationszentrums der Arbeitsagentur hat die Befragte nach einer Passung zwischen den persönlichen Interessen und dem Berufsbild des antizipierten Ausbildungsberufes (hier Ergotherapeutin) gestrebt.

Dann hab ich mich halt gekümmert und mich umgeguckt, was mich interessiert und war auch wirklich im BIZ und sowas. Auch, wenn die meisten sagen, dass Ihnen das nicht hilft. (lacht) Aber ich hab dann halt geguckt, was gibt es für Berufsfelder, was würde mich interessieren und ja. Dann hab ich Ergotherapie gefunden, das hat mich/ Also, die Ausbildung hat auch echt Spaß gemacht. (H075, W1, 65)

Hingegen thematisiert der Großteil der Befragten die eingeschränkte Wahlfreiheit und persönliche Berufswahlunreife. So waren differenzierte Wissensbestände über die Arbeitswelt oder einzelne Berufsbilder nur rudimentär vorhanden. Unter dem Eindruck dieser Bedingungen ist diese Gruppe durch äußere Umstände und Zufälle in den Ausbildungsberuf eher hineinplatziert worden, als dass sie sich bewusst dafür entschieden hätte. Handlungsleitend war primär die Norm, im Anschluss an die Schulzeit einen (wohnnahen) Ausbildungsplatz (zweitrangig welchen) zu erhalten. Teilweise stellt sich die Entscheidung als eine Art Schnellschuss oder als ein Weg des geringsten Widerstands dar. Die biografischen Konsequenzen dieser Statuspassage wurden zum Zeitpunkt der Entscheidung von den Befragten kaum antizipiert.

6.1.4 Phase der Erwerbsarbeit – Anregungsmilieu und Diskrepanzerfahrungen

Die Frage nach der biografischen Bedeutung von Ausbildungsberuf und beruflicher Tätigkeit erscheint für die Rekonstruktion von Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender nicht zuletzt deshalb relevant, weil die Phase der Erwerbsarbeit in zeitlicher Perspektive die Lebensphase darstellt, die dem Studium unmittelbar vorgelagert ist und unter deren (unmittelbaren) Eindrücken, Bedingungen und Perspektiven die Studienentscheidung mutmaßlich getroffen wurde. Diese Annahme belegen auch die Daten: Beinahe alle Befragten stellen in den Interviews einen kausalen Sinnzusammenhang zwischen Berufsbiografie und Studienentscheidung her (vgl. dazu die folgenden Kapitel).

Die individuellen Sichtweisen auf den bisherigen beruflichen Verlauf verdichten sich typischerweise zu einem binären Bild: So werden dem Beruf beinahe von allen Befragten sowohl identitätsstiftende Erfahrungen als auch sogenannte Diskrepanzerfahrungen zugeschrieben, die jeweils im Entscheidungsprozess eine wesentliche Rolle spielten. Auf der einen Seite wird die berufliche Episode (vor allem im Vergleich zur Schulzeit) als Phase von Persönlichkeitsbildung, Kompetenzerwerb und ökonomischer Selbständigkeit herausgestellt, die folgenreich für den weiteren Bildungsverlauf war. Auf der anderen Seite distanzieren sich viele der Befragten mit Nachdruck von der Perspektive, die berufliche Tätigkeit unter den gegenwärtigen Bedingungen bis zum Ruhestand weiter auszuüben.

6.1.4.1 Berufliche Identität, Handlungskompetenz und neue Perspektiven – Pull-Faktoren für die Studienentscheidung

War der Prozess der Berufswahl bei den meisten Befragten gekennzeichnet von nur eingeschränkter Orientierung und Identifikation (vgl. Kapitel 6.1.3), entwickeln sich im Prozess der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit schrittweise neue Sichtweisen auf die berufliche Entscheidung und deren Bedeutung für die eigene Biografie. Diese bereiten ihrerseits wiederum das Studium als nächsten folgerichtigen Karriereschritt vor und sind somit als „Pull-Faktoren“ (Kamm/Otto 2013, S. 44) der Studienentscheidung beschreibbar. Der Übergang in den Beruf steht für die meisten Befragten zudem für einen biografischen Übergang in eine erste Eigenständigkeit und finanziellen Unabhängigkeit (so wie sie es sich nach Beendigung der Schulzeit gewünscht haben). Der Schritt heraus aus dem direkten Einflussbereich der Eltern und deren Kräftefeld wird von vielen Befragten als wichtige Etappe im Lebenslauf eingeordnet. Das berufliche Selbstbild ist auch verknüpft mit den erreichten materiellen Statussymbolen (eigene Wohnung, eigenes KFZ) und einem insgesamt konsumorientierteren Lebensstil (der Besuch von Restaurants wird in diesem Zusammenhang häufiger genannt). Dies ist für viele Befragte wichtiges identitätsstiftendes Merkmal und Zeichen sozialer Distinktion (Elias 1997) etwa im Vergleich zu Abiturient(inn)en. Die Gewissheiten um die persönlichen Ressourcen, verbunden mit den erworbenen beruflichen Identitäten und Handlungskompetenzen, verdichten sich in Selbstbildern, im Lebensverlauf schon etwas geleistet und geschafft zu haben – und daran anknüpfend noch mehr zu wollen und zu können.

Auf diese Weise findet eine Art nachgeholte Legitimierung und Akzeptanz der dereinst eher unreflektierten Wahl des Ausbildungsberufs statt. Die eigene berufliche Selbstwahrnehmung bildet für viele Befragte ein bedeutsames Fundament, den Schritt in die Hochschule als attraktiv und die eigene Studierfähigkeit als realistisch zu bewerten. Folgende fallübergreifende Aspekte so genannter Pull-Faktoren konnten herausgearbeitet werden:

- **Berufliche Identität und Erfahrungsraum**

Insgesamt wird die berufliche Sequenz (Berufsausbildung, Erwerbsarbeitstätigkeit(en), Weiterbildung) bei beinahe allen Befragten als biografisch bedeutsame Phase der Persönlichkeitsentwicklung herausgestellt. Dies machen die Befragten vor allem an der Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung für die eigenen Leistungen während der Ausbildungsphase fest. Die Leistungen und Kompetenzen in der beruflichen Bildung werden – verglichen mit den Schulleistungen – mehrheitlich als besser bewertet. Viele Befragte berichten, in der beruflichen Ausbildung erstmalig einen subjektiven Bildungserfolg wahrgenommen zu haben. Im Ausbildungsverlauf haben sie sich den Anforderungen des Berufs sukzessive angepasst und diese erfolgreich bewältigt. Die beim Eintritt in den Ausbildungsberuf nur rudimentär vorhandenen Vorstellungen vom Beruf werden im Ausbildungsprozess auf diese Weise kontinuierlich ausgebaut. Viele Interviewpartner(innen) berichten von einem Anstieg des Selbstbewusstseins durch die ihnen übertragenen Aufgaben und Verantwortungen. Im weiteren arbeitsbiografischen Verlauf schichten sich subjektive Erfahrungen aus beruflicher Ausbildung und beruflicher Tätigkeit bei den meisten Befragten zu einer beruflichen Identität (vgl. Kapitel 4.2.2) auf. So schreibt beispielsweise Herr N010 den einzelnen Etappen seines beruflichen Werdegangs über den KFZ-Mechaniker zum Meister eine für ihn jeweils bedeutsame sozialisatorische Funktion zu. Jeder einzelnen beruflichen Station wird eine spezifische Bedeutung hinsichtlich beruflicher *Prägung* und persönlicher *Veränderung* attestiert.

Also, zuerst kam ja die Ausbildung, was schon relativ prägend ist, finde ich. Man lernt da einen geregelten Tagesablauf, man lernt Verantwortung für seine Arbeit zu übernehmen. Das, was ansteht. Erste Wesensveränderung, kann man das so nennen? Persönlichkeitsprägung oder wie auch immer und dann, ja gut, dann noch mal wieder die Meisterschule. Also es kamen eigentlich immer bei solchen Sachen, Gesellenbrief, Meisterbrief, gab es immer irgendeine, eine Veränderung in der Persönlichkeit. Es war immer/ ja, weil man einfach auch andere Aufgaben, Verantwortungen übernommen hat. Das hat immer was verändert. (N010, W1, 682)

Frau M201 erkennt in ihrer beruflichen Ausbildung zur Krankenschwester und der sich anschließenden Berufstätigkeit eine Kumulation von beruflicher Identität, Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz. Sie schildert, wie sie im intensivmedizinischen Bereich mit der Zeit immer anspruchsvollere und spezialisiertere Arbeitsaufgaben übernommen hat, die sie selbst beinahe in die Nähe des Tätigkeitsspektrums von Ärzt(inn)en verortet. Durch ihre Praxiskompetenz attestiert sie sich einen spezifischen Wissensvorsprung gegenüber akademisch ausgebildeten Kolleg(inn)en ohne Berufspraxis und traut sich durch ihre Erfahrungen in der Pflege durchaus über ihre formale Zuständigkeit hinausgehende medizinische Entscheidungen zu.

Ja, das ist natürlich am Laufen gewesen. Also das ist immer so im – also gerade in der Pflege, je qualifizierter man wird und je näher man an diese ärztliche Tätigkeit rankommt, gerade auf der Intensivstation – ist dann – man kommt zu einem Wissen an, wo teilweise junge Ärzte von der Uni rauskommen und eigentlich nicht so viel von Praxis wissen und dann hat man das Gefühl, ach, das könnte ich jetzt, wenn ich das dürfte, wenn ich das entscheiden dürfte für den Patienten oder für die Therapieeinstellung, ich habe schon so viel Erfahrung. (M201, W1, 93)

• **Kompetenzentwicklung und Selbstwirksamkeitserfahrung**

Der berufliche Kontext ist als wichtige Einflussquelle für persönliche Lernerfahrungen sowie die Steigerung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977) rekonstruierbar. Im Material finden sich Hinweise, dass konkrete beruflich-kognitive Erfahrungen in einen positiven Zusammenhang mit der eigenen Kompetenzwahrnehmung gestellt werden. Besonders häufig werden in diesem Zusammenhang die sogenannten weichen Kompetenzen oder extrafunktionalen Qualifikationen (Dahrendorf 1956) beschrieben, wie etwa die Entwicklung selbst-reflexiver Fähigkeiten, der Aufbau kommunikativer, methodische Kompetenzen, Stressbewältigung, Zeitmanagement, Organisationsfähigkeit, soziale Kompetenzen. Außerdem zeichnen sich nicht-traditionelle Studierende aus ihrer Sicht aufgrund der beruflichen Erfahrungen durch eine besonders praxisnahe und kompetenzorientierte Einstellung zum Studium und zum Lernen aus, die sich auch in Zielstrebigkeit, Praxisnähe, Pragmatismus und Erfolgsorientierung sowie einer allgemein stärkeren Motivation und Ernsthaftigkeit zeige. Konkret werden von den Befragten häufiger personale Kompetenzen wie (Selbst-)Disziplin, Beständigkeit, Zuverlässigkeit und Pflichterfüllung sowie Motivation und Leistungs- bzw. Lernbereitschaft wahrgenommen, die sie selbst als Ergebnis beruflicher Sozialisation interpretieren, in aller Regel als Resultat

informellen Lernens im Prozess der Arbeit etwa durch die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen.

Herr H077 stellt ein Anregungsmilieu am Beispiel seiner Betriebsrattätigkeit heraus. Zum einen war er hier herausgefordert, sich mit gesetzlichen Regelungen auseinanderzusetzen, zum anderen ist es ihm auch gelungen, eigene Standpunkte strategisch durchzusetzen. Dies war für den Befragten für seine weitere Entwicklung prägend. Er leitet für sich die persönliche Selbstwirksamkeitserfahrung ab, unter den *richtigen Voraussetzungen sehr viel erreichen zu können*.

Und ich da durch meine Betriebsrattätigkeit da sehr viel Einsicht auch bekommen hab und mich da auch sehr stark mit den gesetzlichen Gegebenheiten auseinandersetzen musste, um meine Vorstellung auch durchzusetzen gegenüber dem Arbeitgeber. Und das hat mich dann auch jedes Mal wieder so ein bisschen, ja gefreut, möchte ich einfach mal so sagen, wenn ich meinen Personalleiter ein wenig in die Schranken weisen konnte, weil ich es besser wusste als er. Da hab ich eigentlich schon gesehen, ok, wenn man die richtigen Voraussetzungen hat, dann macht das unheimlich viel Spaß und dann kann man auch sehr viel erreichen. Und das hat sich auch in der Zustimmung aus der Belegschaft widergespiegelt. Und das war mit so, wo das noch ein wenig bestärkt hat. (H077, W1, 75-81)

Andere Befragte setzen den Akzent auf den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz und reflexiver beruflicher Handlungsfähigkeit (Dehnbostel 2005, Bergmann 2005). Vor allem im Hinblick auf den Übergang vom Studium (zurück) in den Arbeitsmarkt wird dies von den Befragten als Ressource oder gar Wettbewerbsvorteil gegenüber Abiturient(inn)en beurteilt. So verweist beispielsweise Frau J451 auf ihre berufliche Erfahrungswelt und ihren unverstellten Blick auf einschlägige unternehmerische und betriebswirtschaftliche Realitäten. Diese hätte ihr ein von vornherein auf höhere Bildung ausgerichteter Weg so nicht bereitgestellt.

Ich glaube, das hat mir ganz viel Erfahrung und Organisationstalent gebracht, Managementfähigkeiten, ne. (...) Ich hab so einen ganz umfassenden Blick auf so ein Gesamtgefüge Unternehmen. Ich glaube das fehlt vielen, die jetzt rein aus dem akademischen Bereich kommen und nur studieren. Und dann einfach immer nur so in ihrer Schiene weiterfahren. Denen fehlt eben der Blick für die betriebswirtschaftliche Seite zum Beispiel. Und das hab ich eben tatsächlich aus meinem vorherigen Beruf. (...) Und das sind so Sachen, weil ich einfach doch einen ganz realistischen Blick auf die Dinge entwickelt hab. Und das verdanke ich auch meiner Ausbildung, die ich vorher genossen habe. Ich bereue das auch nicht. Ich bedaure das auch nicht. Es war auch keine verschenkte Zeit. War gut so. (J451, W3, 131)

Die Aussage von Frau J451 steht für die Mehrheit der Interviewten. Der berufliche Weg wird – zumindest in der Retrospektive – im Hinblick auf die Studienentscheidung als wichtige Ressource und nicht als Defizit eingeordnet: Zum einen als biografisch wichtiger Schritt zur persönlichen Reife, der für die Studienentscheidung notwendig war, und zum anderen als eine Art Wettbewerbsvorteil durch einschlägige berufliche Erfahrungen. Nur wenige (kontrastive) Fälle, geben an, den beruflichen Weg im Nachhinein tatsächlich zu bereuen.

- **Entwicklung neuer oder anschlussfähiger beruflicher Perspektiven**

Aus ihrem arbeitsimmanenten Erfahrungs- und Kompetenzerwerb (Bergmann 2005) leiten einige Befragte ihren ernsthaften Studienwunsch ab sowie die Überzeugung, das Studium auch bewältigen zu können. Dies ist meist verbunden mit einem klar umrissenen beruflichen Ziel und einem hohen Maß an Ehrgeiz und Zielstrebigkeit. Die Mehrzahl der Befragten hat seit dem Ende der Ausbildung (inner-)betriebliche Wechsel und Aufstiegsfortbildungen durchlaufen und in diesem Zusammenhang immer wieder über berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven nachgedacht. Berufliche Identität, Selbstbewusstsein und das Wissen um persönliche Kompetenzen stellen für die Befragten wesentliche psychosoziale Ressourcen beim Entwurf neuer oder anschlussfähiger beruflicher Perspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten dar. Dies spielte für die Entwicklung einer ernsthaften Studienabsicht eine wesentliche Rolle. Auffallend häufig berichten Interviewteilnehmer(innen), dass sie erst durch eben diese Erfahrung berufsbezogener Selbstwirksamkeit weitere mehr oder weniger anschlussfähige Karriereziele antizipiert haben, oder auch auf direktem Wege durch signifikante Andere, wie zum Beispiel Ausbilder(innen) oder Kolleg(inn)en, für ein Studium angeregt wurden (vgl. Kapitel 6.1.5).

Frau H075, ausgebildete Ergotherapeutin, verweist beispielsweise explizit auf ihre Lernerfahrungen in interdisziplinären Teams. Durch den kollegialen praxisbezogenen Austausch mit Neuropsychologen habe sie die Erfahrung gemacht, dass sie schon hinreichendes Fachwissen gesammelt hat, auf das sie zurückgreifen kann. Gleichzeitig wurde sie in den Gesprächen angeregt, sich mit neuen beruflichen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Aus diesen Eindrücken heraus war ein Studium dann der nächste folgerichtige Schritt für sie.

Also wir waren dann auch interdisziplinäre Teams mit den Neuropsychologen und so weiter. Und immer, wenn die so gesprochen haben, dachte ich so, ja, kenne ich eigentlich auch überwiegend und vieles davon weiß ich auch schon, weil wir uns damit halt auch auseinandergesetzt haben,

oder in irgendwelchen Fortbildungen. Naja, dann hat es mich irgendwie schon gereizt, was da noch kommt, also was man noch lernt in dem Studium. Also ich fand es immer spannend, was die auch gesagt haben oder was die auch berichten konnten von den Dingen, die ich halt noch nicht kannte. Ja, das hat mich auch gereizt. (H075, W1, 73)

Bei Herrn E262 ist unter den Eindrücken der Zusammenarbeit mit Ingenieuren der Wunsch entstanden, zukünftig selbst kreativere und anspruchsvollere Tätigkeiten in seinem Beruf auszuüben.

Ja man bekommt natürlich, wenn man in dem Bereich schon beschäftigt war, hatte man natürlich sehr viel Umgang mit irgendwelchen Ingenieuren, die dann irgendwelche Sachen entwickelt haben. Und da kommt man natürlich dann immer – man sieht die Arbeit, die man selbst macht und die Arbeit, die die anderen machen. Und die Arbeit, die ich dann damals gelernt habe, die hat mir sehr viel Spaß gemacht, aber ich habe mir einfach gedacht, ich möchte diese Arbeit nicht mein Leben lang machen. Ich möchte meinen eigenen Kopf da reinstecken, es sollen meine Ideen nachher sein, die dann da verwirklicht werden. Ob es jetzt nach – ob ich nachher in der Forschung oder in der Entwicklung oder so was lande, das sei dahingestellt, aber einfach nachher selbst was zu schaffen mit seinem Wissen. (E262, W1, 85)

6.1.4.2 Diskrepanzerfahrungen als Push-Faktoren im Kontext der Studienentscheidung

Die dargestellte berufliche Identifikation bedeutet jedoch keine unkritische Affirmation der Arbeitsbedingungen und beruflichen Perspektiven. So lassen sich in den meisten Fällen anhand der Deutungen des bisherigen beruflichen Werdegangs auch Diskrepanzerfahrungen mit der beruflichen Tätigkeit identifizieren. Diese finden sich besonders häufig im Hinblick auf die persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, die Anforderungen und Arbeitsbelastungen sowie die Wertschätzung der eigenen Arbeit und Leistung. Befragte berichten von persönlichen berufsbezogenen Ansprüchen und Zukunftsentwürfen, die mit der aktuellen oder antizipierten Situation zunehmend in Widerspruch geraten sind.

Solche Diskrepanzerfahrungen lassen sich – angelehnt an Becks (1986) Individualisierungsthese (vgl. Kapitel 4.3) – als Aspekte beruflicher *Entzauberung* interpretieren, in welcher der Ausbildungsberuf in seiner biografischen Funktion als Fundament für planbare kontinuierliche Aufstiege, gesellschaftliche Integration und persönliche Sinnstiftung nicht mehr trägt bzw. kritisch infrage gestellt wird (dazu ausführlicher in Kapitel 6.3). Aus diesen Erfahrungen und Bewertungen haben sich individuelle Planungs- und Gestaltungsentwürfe entwickelt, die darauf

abzielen die Diskrepanzen aufzulösen bzw. größere Schnittmengen zwischen persönlichen Vorstellungen und beruflichen Bedingungen und Möglichkeiten zu erzeugen. Die berufliche Biografie- und Lebenslaufforschung beschreibt in diesem Zusammenhang ähnliche Prozesse. Berufliche Ernüchterung in einem sogenannten entillusionierten Erfahrungsbereich zieht individuelle Transformationen berufsbiografischer Selbstentwürfe nach sich (vgl. Harney/Ebbert 2006, Baethge 1989).

Die Diskrepanzen lassen sich in folgenden Feldern identifizieren:

- **Diskrepanzerfahrungen mit individuellen biografischen Entwürfen beruflichen Aufstiegs**

Die Befragten haben bei dieser Form von Diskrepanzerfahrung nach einem beruflichen Aufstieg gestrebt, erkannten jedoch in ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation eine starke Limitierung, dieses biografische Ziel zu realisieren. In der Regel fehlte es an innerbetrieblichen Möglichkeiten der Weiterqualifizierung und persönlichen Karriereentwicklung. Andere erkannten, dass der nächste Karriereschritt nur mit einem Hochschulabschluss vollzogen werden kann. Beispielsweise stößt Frau L101 als Bankangestellte in ihrem beruflichen Verlauf schnell an die strukturellen Grenzen von innerbetrieblichen Weiterbildungs- und Aufstiegsoptionen. Diese deckten sich nicht mit ihren eigenen Bildungs- und Aufstiegsaspirationen. Sie hatte stattdessen das Gefühl auf ihrer Position *stehenzubleiben*.

Also, ich habe meine Ausbildung in einer Bank gemacht. (...) Danach habe ich schnell festgestellt, dass mir das einfach nicht reicht. Ich konnte es mir einfach nicht vorstellen, in der Bank mein ganzes Leben lang zu arbeiten, auch wenn es in der Bank unterschiedliche Möglichkeiten gibt. Ich habe eine Fortbildung gemacht auch dort und es reichte mir einfach nicht. Ich hatte das Gefühl, dass ich einfach ein bisschen mehr lernen möchte und ein bisschen mehr wissen möchte. (...) Es gibt zwar auch bankinterne Fortbildungen, die angeboten werden. Aber irgendwann kommt man an den Punkt, wo man wirklich einer von vielen ist, der sich weiterbilden möchte und man muss sich erst mal ganz weit hintenanstellen, weil vor einem erst einmal ganz viele andere drankommen. Ich hatte einfach keine Lust, zu warten, bis ich irgendwie eine von vielen bin, die irgendeinen Lehrgang besuchen darf oder auch nicht. Von daher reichte es mir einfach nicht. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinem Wissen da stehen bleibe und keine Möglichkeiten habe mich fortzubilden. (L101, W1, 8-12)

- **Diskrepanzerfahrungen mit dem Berufsbild**

Befragte berichten, dass sie sich mit fortlaufendem beruflichen Werdegang nicht mehr mit dem ihnen zugewiesenen Berufsbild identifizieren können, und konstatieren Passungsprobleme zwischen ihren professionsorientierten Wunschvorstellungen und den Möglichkeiten und Inhalten ihres bisherigen Berufs. So stellt beispielsweise Frau L091 die Passung zwischen ihrem beruflichen Selbstkonzept und ihrem Arbeitsgegenstand als Erzieherin in Frage. Stattdessen strebt sie nach einem gänzlich anderen Berufsbild, nämlich nach einer aus ihrer Sicht prestigeträchtigeren Tätigkeit, die sie in eher wirtschaftsnahen Feldern verortet. Aus dieser Diskrepanz leitet Frau L091 ihr Streben nach Veränderung ab.

Dann hat mich auch vieles einfach an diesem Pädagogischen genervt. Dieses problemorientierte Arbeiten. Mich hat es so irgendwie – ich will was ganz Anderes, mit einem schicken Business-Outfit rumrennen, mit einem MacBook unter dem Arm und einen Firmenwagen zu fahren, und ich fing dann an, total am Rad zu drehen. Und dachte, ich hab keine Lust, (...) der hohe Krankheitsstand und egal was man will, es gibt kein Geld. In der Wirtschaft kommt der Manager und sagt, wir wollen das und das, wo steht das Klavier und wo kriegen wir die Gelder her, wo gibt es Sponsoren, keine Ahnung. Ich fing dann an zu träumen und dachte mir einfach – es ist jetzt nichts gegen Erzieher oder gegen das Feld an sich, aber ich musste einfach eine Veränderung haben. (L091, W1, 30)

- **Diskrepanzerfahrungen mit der Sinnerfüllung im Beruf**

Bei dieser Form der Diskrepanzerfahrung kollidiert die Art, wie die Arbeit verrichtet wird und was die Tätigkeit bewirkt, mit der Suche nach persönlicher Sinnerfüllung und dem Aufbau einer positiven Beziehung zum Beruf. Beklagt werden zudem eine fehlende Anerkennung und Wertschätzung im Arbeitsumfeld und außerhalb des beruflichen Settings. Häufig steht dahinter auch der Wunsch nach mehr beruflicher Autonomie und Verantwortungskompetenz. Viele Befragte gaben an, sich nicht mehr mit der Verrichtung oder dem Ergebnis ihrer Arbeit zu identifizieren. Sie beschrieben ihre Arbeitstätigkeit als wenig befriedigend und bedeutungsvoll. In einzelnen Fällen kollidierte diese sogar mit persönlichen ethischen Werten und moralischen Haltungen. Dies macht beispielsweise M207 deutlich: Als Angestellte bei einem Geldinstitut musste sie

nach Zielvorgaben ihres Arbeitgebers Bankprodukte an Privatkund(inn)en – auch wider besseres Wissen – verkaufen.

Ich habe dann eigentlich auf Druck meiner Eltern eine Ausbildung gemacht zur Bankkauffrau in X-Stadt bei der Sparkasse, (...) habe aber schnell gemerkt, dass das jetzt nicht so mein wirklicher Traumberuf ist. Ich arbeite zwar gerne mit Leuten, aber was mir da an dem Beruf gestört hat, war, dass diese Zielvorgaben, die man damals schon hatte (...) Also man hat gewusst, man muss so und so viele Bausparer, so und so viele Lebensversicherungen und so weiter und so fort verkaufen. (...) Ich bin jemand gewesen, der am Schalter gern am Kunden so beraten hat, wie er selber gut mit seinem eigenen Gewissen vereinbaren hat können und nicht, weil ich jetzt gewusst hätte, ich muss jetzt noch unbedingt hundert Bausparer verkaufen, sondern auch einer Oma, wie es andere Kollegen dann zum Teil wirklich machen, einer Oma mit 90 Jahren noch einen Bausparer zu verkaufen. Das wollte ich einfach nicht. Deswegen habe ich meine Zukunft nicht, nicht in einer Bank gesehen. (M207, W1, 16)

- **Diskrepanzerfahrungen mit Anforderungen und Strukturbedingungen der beruflichen Tätigkeit**

Diskrepanzerfahrungen dieser Ausprägung richten sich auf die strukturellen, physischen und psychischen Anforderungen des ausgeübten Berufs. Diese werden für die aktuelle Situation oder im Hinblick auf den weiteren beruflichen Verlauf deswegen als diskrepant eingeordnet, weil sie mit persönlichen Dispositionen und physischen Ressourcen kollidieren oder mit privaten Lebensrealitäten und -entwürfen nicht auf eine längere Dauer vereinbar wären. Beklagt werden hier beispielsweise körperliche Belastungen, Arbeitszeiten, die nur schwer mit dem Familienleben zu vereinbaren sind, sowie psychischer Leistungsdruck in der Arbeit.

Herr H054 erfährt in seiner Tätigkeit als Koch beispielsweise Diskrepanzen hinsichtlich der körperlichen Herausforderungen und zeitlichen Strukturen. Ein Beruf in der Gastronomie ist gekennzeichnet durch unregelmäßige Arbeitszeiten (*Schichtsystem, Wochenenden, Feiertage*). Er wünscht sich perspektivisch mehr Regelmäßigkeit und mehr Freizeit. In diesem Berufsfeld seien *gute Jobs* zu Arbeitsbedingungen, wie er sie sich für sich vorstellt, jedoch sehr schwer zu erlangen. Vor allem in Hinblick auf eine antizipierte Familienplanung erschien Herrn H054 ein längerer Verbleib in seinem Berufsfeld nicht opportun.

(...) es ist halt schwer einen guten Job zu finden, den man wirklich lange machen kann in der Gastronomie. Das ist halt so ein Berufsfeld, wo es üblich ist, wirklich alle paar Jahre zu wechseln.

(...) und wenn, dann ist das schwierig an so Jobs ranzukommen, wo man wirklich sagen kann, okay, da würde man zwanzig Jahre oder bis zur Rente arbeiten. Und (--) ja gerade auch das Arbeitsfeld, ich weiß nicht wie man das anders ausdrücken kann, dass man halt wirklich jeden Tag Schichtsystem am Wochenende arbeiten, an den Feiertagen arbeiten. Wenn man jung ist oder jünger ist dann ist einem das egal oder dann ist einem das nicht so wichtig. (...) ich glaube es wird auch nicht besser werden, es ist mir wichtiger ein bisschen Freizeit zu haben eventuell, vielleicht ein geregeltes Arbeitsfeld zu haben, also wo ich irgendwie eine geregelte Schicht zu haben und nicht jeden Tag anders arbeiten. Ich glaube das ist mir wichtig und wird mir immer wichtiger werden, gerade auch vielleicht später für Familienplanung und so. (H054, W1, 57)

- **Monetäre Diskrepanzerfahrungen**

Einige Befragte beurteilen ihre Einkommensentwicklung im beruflichen Verlauf als nicht befriedigend. Die Diskrepanzen ergeben sich in erster Linie nicht aus dem Problem, den persönlichen Lebensunterhalt zu bestreiten, als vielmehr aus einem wahrgenommenen Missverhältnis zwischen der eigenen Arbeitsleistung und deren monetärer Anerkennung. Dieser Eindruck verschärft sich vor allem dann, wenn sich die Befragten mit Hochschulabsolvent(inn)en und deren an die Berufspositionen geknüpft Einkommen messen. So schildert zum Beispiel Frau H133 ihre Unzufriedenheit darüber, dass die Entlohnung einer Erzieherin, vor allem im Vergleich zum Gehalt von Lehrer(inne)n, aus ihrer Sicht sehr gering ist.

Also, man verdient natürlich als Erzieher nicht sehr viel. Also das ist auch ein finanzieller Grund, weil man einfach als Lehrer später bessere also eine bessere finanzielle Grundlage hat. Und also ich war auch in dem Beruf ein bisschen unzufrieden und hatte dann überlegt was so jetzt noch meine Alternativen wären. (H133, W1, 13)

6.1.5 Komparative Bedeutung der signifikanten Anderen aus dem nicht-familialen Umfeld – „Also, diese Welt ist mir quasi offenbart worden.“

Schlüsselpersonen – so genannte signifikante Andere (Mead 1968, Sewell et al. 1969) – können von Bedeutung sein, wenn es darum geht, innovative Lebensentwürfe zu entwickeln oder vorbestimmte Lebenspfade zu hinterfragen. Gerade im Zusammenhang mit der Studienentscheidung wird von den Befragten gehäuft auf ganz zentrale Identifikationsfiguren verwiesen, die nicht dem Umfeld der Herkunftsfamilie zuzuordnen sind. Diese finden sich häufig im Setting

von Schule oder Ausbildungssystem, aber auch in der Peergroup. Lehrer(innen), Ausbilder(innen), Arbeitskolleg(inn)en, Verwandte oder Freund(inn)e(n) werden in den Interviews als besonders wichtige und prägende Personen für die eigene Sozialisation dargestellt, weil durch sie komparative Einblicke möglich waren. Sie agieren als Ratgeber(innen), die die Option des Studiums erst in den Horizont der jeweiligen Interviewpartner(innen) rückten. Die Befragten berichten, dass sie durch diese Personen Lebenswelten und damit einhergehende Haltungen erfahren haben, die sich vom Habitus der Herkunftsfamilie absetzten. In diesem Sinne schreiben die Befragten diesen Personen einen bestimmenden Einfluss auf die eigene Studienentscheidung zu.

Besonders diejenigen, die ihrer Herkunftsfamilie nur wenig kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1999) zuschreiben und in den Erzählungen partiell zu deren kulturellen Praxen auf Distanz gehen, konstruieren in ihrer vor-akademischen Biografie signifikante Andere als bedeutsam, weil diese herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung kompensierten indem sie komplementäre Lebenswelten und Erfahrungen bereitstellten. Auf diese Weise schreiben die Befragten den Personen eine Art Schlüsselrolle in Hinblick auf die Transformation des eigenen Habitus (El-Mafaalani 2012) zu. Sie haben individuelle Sichtweisen sowie persönliche Haltungen und Ziele nachhaltig beeinflusst. Selbst dann, wenn die Personen nicht direkt am Studienentscheidungsprozess beteiligt waren, sprechen die Befragten ihnen oftmals eine wichtige Funktion bei der Entwicklung der eigenen Studienentscheidung zu, sei es als Rollenvorbilder, an denen sie sich orientierten oder durch die Möglichkeit der direkten Ansprache und Thematisierung von Studienerfahrungen.

Frau L 133 stellt besonders eindrücklich die Bedeutung mehrerer Lehrerinnen aus ihrer Schullaufbahn ins Zentrum ihrer biografischen Erzählung, die den Grundstein für ihren Weg ins Lehramtsstudium – zumindest indirekt – initiiert und gefördert haben. Ausgehend von eher *schwierigen Startbedingungen* der Herkunftsfamilie, nennt sie es für sich selbst ein persönliches *Glück*, immer wieder auf Lehrerinnen getroffen zu sein, die sie in ihrem individuellen Werdegang *unterstützt und gefördert* haben. Nur diesen *Außenstehenden* habe sie es zu verdanken, musikalische Bildung erfahren zu haben, auf ein Kunstinternat gewechselt zu sein und den Erzieherinnenberuf gewählt zu haben. Diese Personen haben ihr persönliche Potenziale und Perspektiven aufgezeigt, die ihr in der familialen Sozialisation verschlossen geblieben sind.

Einzig dadurch habe sich für sie ein Erfahrungsraum geöffnet, dem sie ihre Berufswahl zur Erzieherin und schließlich auch ihren Entschluss Lehrerin zu werden, zuschreibt.

Nichtsdestotrotz hatte ich einfach immer Glück, dass ich, meistens von Frauen interessanter weise, von meinen Lehrerinnen sehr unterstützt und gefördert wurde. Ich weiß nicht, wodurch das kam oder warum die das gesehen haben oder was die gesehen haben. Das ging schon in der Grundschule los. Die hat mir dann – eine Grundschullehrerin Gitarrenunterricht gegeben. Also, die haben mich alle in einem besonderen Maße gefördert. Oder, die hat mich mit in den Urlaub genommen zum Beispiel. Die muss ja irgendwie den Eindruck gehabt haben, ich komme in meiner Familie zu kurz. Und an der weiterführenden Schule war das das Gleiche. Die wollte unbedingt, dass ich aufs Internat gehe, so ein Kunstinternat. Hat mit mir für die Aufnahmeprüfung geübt. Also diese Welt ist mir quasi offenbart worden, dadurch, dass vor allem Lehrende was gesehen haben und das unterstützt haben. Und vielleicht ist es auch deswegen – hab ich deswegen so eine Begeisterung sowohl für den Erzieherinnenberuf als auch für den Lehrerinnenberuf, weil ich denke, dass gerade Leute, die so ein bisschen schwierige Startbedingungen haben, unterstützt werden können durch Außenstehende, wenn die Familie nicht viel hergibt. (L113, W3, 108)

Frau L113 schreibt den Frauen die Rollen von unterstützenden und impulsgebenden *Wegbegleiterinnen* zu, ohne die sie ihre eigenen *Stärken* nicht erfahren und abgerufen hätte und ohne die ihr Lebensweg *anders verlaufen wäre*.

Doch, also immer wieder glaube ich/ also, ich weiß nicht warum das so ist, aber immer wieder auch Frauen, an denen ich mir ein Beispiel genommen habe. Das war ganz wichtig. (...) Im Grunde könnte so eine Position auch eine starke Familie einnehmen, diese unterstützenden Aspekte. Ich glaube, dass es das immer wieder gegeben hat. Wegbegleiterinnen eigentlich, die mir gezeigt haben was ich kann und dass ich an mich und meine Stärken oder an die Dinge die ich kann glauben soll. (...) Wäre diese Grundschullehrerin nicht gewesen, wäre diese Lehrerin an der weiterführenden Schule nicht so gewesen, wäre das anders verlaufen. (L133, 124, W3)

Als einen *ausschlaggebenden Punkt* in Hinblick auf die eigene Studienentscheidung führt auch Frau H043 Gespräche mit ihrem Vorgesetzten an. Sie geht davon aus, dass sie durch den fachlichen und kritischen Austausch sowie die explizite Thematisierung der Studienoption ihre eigene Werthaltung hinsichtlich ihrer Bildungsoptionen verändert hat.

Habe sehr viel mit meinem Chef damals über verschiedene Problematiken mich unterhalten – über Fragestellungen – biologische – und er hat das schon auch mit gefördert. Er hat mir oft gesagt, überlege doch nochmal über ein Studium, gerade weil ich viel hinterfragt habe eben, weil ich die

Ergebnisse nicht einfach so angenommen habe. Und genau das war so ein mit ausschlaggebender Punkt. (H043, W3, 4)

6.2 Studienmotive

Dieser Abschnitt fragt nach den unterschiedlichen Motiven der befragten nicht-traditionellen Studierenden, ein Studium zu beginnen. Die Analyse orientierte sich hier primär an den Ausführungen zu Handlungsmotiven von Schütz (1960), Schütz/Luckmann (2003) sowie Esser (1991b) (vgl. Kapitel 4): „Motive verbinden die Bewertung des mit der Handlung im Entwurf angestrebten Zustandes in einer zeitlichen Perspektive mit der Handlungsausführung. Diese Bewertung ‚motiviert‘ die Handlung durch die Vorstellung, daß die Handlung notwendig ist, ‚um‘ ein bestimmtes imaginiertes, hoch bewertetes Ziel ‚zu‘ erreichen“ (Esser 1991b, S. 433). Auf Alfred Schütz’ Unterscheidung zwischen Weil-Motiven und Um-zu-Motiven wurde bereits in Kapitel 4.1.3 hingewiesen.

Die Bestimmung der Studienmotive erfolgte ausschließlich induktiv (Analyseschritt 1b) anhand der jeweiligen als thematisch einschlägig identifizierten Analysedimensionen (Analyseschritt 1a, vgl. Kapitel 5.5). Auch wenn die Motivlagen in der Regel mehrere interagierende subjektive Begründungen der Studienentscheidung enthielten, gelang es in der Analyse, für fast jeden Fall⁷⁸ ein sogenanntes Hauptmotiv zu bestimmen. Die Motive sind also analytisch und stehen nicht exklusiv für die Handlungsbegründung des jeweiligen Falls.

Der übergreifende Befund ist, dass fast alle Befragten ihr persönliches Studienmotiv aus dem Reflexionsrahmen der dem Studium zeitlich vorangegangenen beruflichen Situation herleiten. Sowohl aus den Eindrücken beruflicher Anregungserfahrungen als auch aus beruflichen Diskrepanzerfahrungen heraus entwickeln die Befragten ihre Studienabsicht (*Weil-Motiv*). Gleichsam stellen sie mit der Entscheidung Bezüge zu ihrer weiteren (berufs-)biografischen Entwicklung her (*Um-zu-Motiv*). Die Erwerbsarbeit als zentraler Reflexions- und Orientierungsrahmen der Entscheidung (vgl. Kapitel 4.2.2) ist somit handlungsleitend und sowohl in Form eines

⁷⁸ Bei sieben Fällen konnte kein Hauptmotiv eindeutig identifiziert werden.

Push-Faktors, durch das Studium aus der gegenwärtigen beruflichen Situation raus, als auch in Gestalt eines Pull-Faktors, über den Studienabschluss hin zu einer antizipierten beruflichen Position, wirksam.

Als Ergebnis⁷⁹ lassen sich vier unterscheidbare Motiv-Kategorien berichten, mit denen die Befragten jeweils ihre Studienentscheidung begründen:

- **Ausweg aus dem Beruf (Flucht) – „Ich wollte aus meinem Bereich raus.“**

Die Diskrepanzerfahrungen (vgl. Kapitel 6.1.4) der zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit stellen in dieser Motiv-Kategorie die zentrale Projektionsfolie dar, vor deren Hintergrund die Studienentscheidung begründet wird. Typischerweise wird von einer zunehmenden Arbeitsunzufriedenheit berichtet. Ein kleiner Teil der Befragten interpretiert in der Retrospektive die Berufswahl nach Beendigung der Schule, die häufig auf Anraten der Eltern oder aus Mangel an Ausbildungsalternativen vorgenommen wurde (vgl. Kapitel 6.1.3), aus heutiger Sicht als zu korrigierende Entscheidung. Die Befragten berichten, sich nicht mehr mit dem Sinn ihrer Arbeit zu identifizieren, physische und psychischen Belastungen erfahren zu haben, sich unterfordert zu fühlen, in monotonen Arbeitsabläufen zu arbeiten oder benennen Vereinbarkeitsprobleme mit der Familienarbeit. Vor diesem Hintergrund erscheint ihnen ein längerfristiger Verbleib im Beruf nicht opportun. Die Befragten möchten *raus aus dem Beruf* und suchen nach Auswegen. Das Szenario eines Verbleibs im Beruf (bis zum Übergang in den Ruhestand) wirkt auf diese Weise als Push-Faktor hin zur Studienentscheidung. Im Studium wird ein legitimer *Ausweg aus dem Beruf* erkannt, ohne dass bereits ein konkretes – über das Fluchtmotiv hinausgehendes – Ziel formuliert wird.

Frau H061 begründet ihre Studienentscheidung beispielsweise aus der Motivlage heraus, den Beruf der Kinderkrankenschwester nicht *für das ganze Leben* ausüben zu wollen, da dieser durch psychische Belastungen und unregelmäßige Arbeitszeiten (*Schichtdienst*) gekennzeichnet ist.

⁷⁹ (Teil-)Ergebnisse zu Studienmotiven wurden bereits in Otto/Kamm (2016) und in Wolter et al. (2014) berichtet.

Also, ich bin gelernte Kinderkrankenschwester und fand den Beruf auch immer toll und es hat mir Spaß gemacht, aber nach drei Jahren Ausbildung und jetzt viereinhalb Jahren (...), hab ich gemerkt, dass Schichtdienst eigentlich für mein ganzes Leben nichts ist (...), dass, wenn ich Nachtdienst und Spätdienst und dann wieder Frühdienst (hatte), dass ich einfach damit nicht so gut klar kam. Also seelisch eigentlich schon, mehr Schlafstörungen in dem Sinne und daher dann seelisch, weil ich einfach nicht mehr gut schlafen konnte und nachts teilweise dalag, oder halt tagsüber nicht schlafen konnte und deswegen dachte ich, gut, du musst was Anderes machen. (...) (H061, W1, 9)

Auch bei Frau M185 wird ein Flucht-Motiv erkennbar.

Also, eine Pause. Ich arbeite seitdem ich fünfzehn bin, ich bin jetzt 35, arbeite seit fast zwanzig Jahren inklusive Berufsausbildung. Und der Gedanke daran – und heute hab ich erst wieder gelesen, man geht davon aus bis 69, Stand heute. Ich weiß nicht, wie alt wir dann tatsächlich sind, wenn wir in Rente gehen dürfen. Das wird sich wahrscheinlich immer wieder nach oben verändern. Und allein dieser Gedanke, dass ich mein ganzes Leben lang immer in einem gleichen Berufsfeld bin, der war für mich einfach – das wollte ich nicht. (M185, W1, 14)

- **Beruflicher Aufstieg – „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr.“**

Anders als die Befragten mit dem Studienmotiv „Ausweg aus dem Beruf (Flucht)“, die ihre Studienentscheidung in erster Linie damit begründen, dass sie ihren bisherigen Beruf verlassen möchten, findet sich bei der Motivkategorie „beruflicher Aufstieg“ keine derartige Berufsdistanz. Hier streben die Befragten stattdessen an, sich innerhalb ihres beruflichen Feldes weiterzuentwickeln und akzentuieren damit eher eine berufliche Kontinuität auf höherem Niveau. Sie gebrauchen beispielsweise in ihren Ausführungen Termini wie *weiterkommen*, *mehr erreichen wollen* oder *nicht stehenbleiben*. Die Auseinandersetzung mit der Aufstiegsfrage stellt sich für die Befragten meist im Kontext einer zunehmenden Diskrepanzerfahrung mit gegenwärtigen Arbeits- und (noch wesentlicher) limitierten Aufstiegsbedingungen. Die Befragten berichten vom Eindruck der beruflichen Unterforderung oder fehlender Erfahrung von Wertschätzung. Andere unterstreichen persönliche Anregungserfahrungen durch die berufliche Tätigkeit, die den Wunsch nach Aufstieg beförderten, dann jedoch in den beruflichen Realitäten an Grenzen stießen, spätestens, wenn ein Hochschulabschluss für den nächsten Karriereschritt die Eingangsvoraussetzung war. Das Studium bedeutet daher für die Studierenden eine Art Aufstiegsfortbildung und einen notwendigen Schritt auf dem Karriereweg. Eine konkrete berufliche Zielformulierung und Fokussierung bleiben jedoch auch hier in den meisten Fällen noch offen. Die

Befragten verorten ihre Studienentscheidung eher als breit aufgestellte Investition in ihr Humankapital. Ziel ist es, das persönliche formale Bildungsportfolio eigenverantwortlich zu managen und zu optimieren um perspektivisch flexibel einsetzbar in höhere Berufspositionen zu gelangen. Im Fokus stehen das Erzielen guter Noten und allen voran der Erwerb eines Hochschulabschlusses. Die persönliche Haltung zur eigenen Studienentscheidung weist hier Anknüpfungspunkte zum Typus des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Kapitel 4.3) auf. Bei den Befragten, die dieser Merkmalsausprägung zugeordnet wurden, lässt sich darüber hinaus ein vergleichsweise ausgeprägtes Statusdenken beobachten. Sie thematisieren öfter arbeitshierarchische Aspekte. Dahinter steht das langfristige Ziel einer, aus ihrer Sicht, höherwertigen Tätigkeit mit größerer Verantwortung, Anerkennung und gegebenenfalls Führungsanspruch. Typischerweise haben diese Studierenden bereits mehrere berufliche Weiterbildungen absolviert und kleine Aufstiege erfahren, bevor sie den Punkt erreichten, an dem weitere Karriereschritte offenbar einen Studienabschluss voraussetzen. Mit ihrer Entscheidung für das Studium erhoffen sie sich nun, diese Schritte realisieren zu können. Die antizipierte erreichbare Vielfalt an interessanten und anspruchsvollen beruflichen Optionen soll den angestrebten beruflichen wie auch sozialen Aufstieg bewirken.

Von der Notwendigkeit eines Hochschulabschlusses für seinen nächsten Karriereschritt ist beispielsweise Herr M154 überzeugt. Zwar habe er durch die berufliche Weiterbildung schon *relativ viel erreicht*, um aber an die *entscheidenden Positionen* zu gelangen, ist ein akademisches Zertifikat obligatorisch. Aus dieser Tatsache heraus begründet er seine Studienentscheidung.

Ich hab gemerkt, dass man zwar mit den ganzen Fortbildungen relativ viel erreichen kann auch. Aber so der letzte Schritt bleibt einem eigentlich immer ein bisschen verwehrt. (...) Wenn ich da in entscheidende Positionen will, dann muss ich studieren, sonst – man kennt ja nur Ausnahmen, die es ohne Studium dann so weit gebracht haben. (M154, W1, 13)

Obschon beruflicher Aufstieg in der Regel mit besserer Entlohnung einhergeht, heben die Befragten diesen Aspekt nicht singulär hervor. Mindestens ebenso wichtig sind ihnen soziales Prestige, erweiterte Handlungsspielräume und eigenständige Entscheidungsbefugnisse, wie die Aussage von Herrn M154 weiter verdeutlicht. Er visiert eine berufliche Position an, von der er sich in erster Linie größere Entscheidungskompetenzen erhofft.

(...) natürlich hat es einen finanziellen Hintergrund auch irgendwo. Aber es ist für mich interessant, (...) von den Entscheidungen, die zu treffen sind, eben dann vielleicht auch mal der zu sein, der die Entscheidung trifft und nicht derjenige, der dann am Schluss gesagt bekommt, das und das ist jetzt so zu machen. (M154, W1, 17)

- **Monetäre Erträge „Mein Ziel ist natürlich, möglichst mehr zu verdienen.“**

Anders als das eben skizzierte Motiv „beruflicher Aufstieg“, welches das Studium als notwendigen Schritt beruflicher Weiterbildung zur Optimierung der individuellen Employability versteht, stellt diese Motivkategorie den monetären Aspekt klar und deutlich heraus. Im Fokus steht hier eine Erhöhung der ökonomischen Erträge der Erwerbstätigkeit. Angeregt wurden diese Motivlagen häufig durch komparative Sichtweisen zwischen der eigenen Berufsgruppe und anderen Berufsgruppen, die in die Erkenntnis mündeten, in Relation zur Arbeitsleistung eine im Vergleich zu geringe Entlohnung zu erhalten. Neben dem Einkommen werden von den Befragten häufig berufliche Sicherheit, geringe Risiken oder vorhersehbare Planungshorizonte als erstrebenswerte Lebensziele genannt. Vor diesem Hintergrund orientieren sie sich auch an vermeintlichen Trends und Prognosen zur Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt. Persönliche Ziele wie selbstbestimmtes berufliches Handeln oder das Erreichen einer (prestigeträchtigen) beruflichen Führungsposition sind hier hingegen kaum erkennbar. Im Gegenteil, eine Erweiterung des beruflichen Einflussbereichs ohne adäquate Entlohnung würde für diesen Motivtypen – anders als beim Motiv des „beruflichen Aufstiegs“ – sogar eine zusätzliche Diskrepanz darstellen, die vor allem individuelle Vorstellungen einer gerechten Entlohnung konterkariert.

Um ihr Ziel eines monetären Aufstiegs zu erreichen, haben die Befragten in der Regel schon ein konkretes Berufsbild im Fokus. Berufliche Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Erwerbstätigkeit erscheinen ihnen dabei hilfreich. Berufliche Anknüpfungspunkte werden dabei bewusst gesucht. Bereits zu Studienbeginn identifizieren sie sich mit dieser antizipierten beruflichen Rolle, die sie nach Möglichkeit zeitnah und geradlinig erreichen wollen. Typisch sind hier Berufsbilder wie beispielsweise Lehrer(in) oder Jurist(in), die ein sicheres und höheres Einkommen aus der Perspektive der Befragten wahrscheinlich machen. Mit dem festen Berufsziel vor Augen, halten sie ihre Studienentscheidung zudem für risikoarm, weil sich die Kosten des Studiums aus ihrer Sicht mit (kalkulierbarer) Sicherheit in der Zukunft auszahlen werden. Die Studienentscheidung wird hier, wie beim Motiv des „beruflichen Aufstiegs“, damit begrün-

det, dass der Hochschulabschluss für die Ausübung des neuen Wunschberufs formal erforderlich ist (Pull-Faktor). Stärker als beim Motiv des beruflichen Aufstiegs, steht hier zudem der Erwerb von zielgerichteten berufspraktischen Handlungskompetenzen im Fokus.

Das Studienmotiv des monetären Aufstiegs wird beispielsweise an der Aussage von Frau L133 gut erkennbar. Sie habe *so mitgekriegt* wie hoch das Erwerbseinkommen von Lehrer(innen) im Vergleich zu dem von Erzieher(innen) ist.

(...) ich fand das so ungerecht mit der Bezahlung, dass ich gesagt hab, da muss sich für mich und mein Leben was verändern. Also, wenn man so mitkriegt, wie die Lehrer leben, dann wird man ein bisschen neidisch als Erzieher. (L133, W1, 20)

- **Studieren als selbstgenügsame Erfahrung – „Weil mich das wahnsinnig interessiert.“**

Das Studienmotiv „Studium als selbstgenügsame Erfahrung“ grenzt sich insofern von den drei erstgenannten ab, als dass es nicht primär auf berufliche und arbeitsweltliche Zusammenhänge fokussiert. Positive berufsbezogene Folgen eines Studiums sind hier explizit keine zentralen Zieldimensionen. Studierende, die dieser Motivkategorie zugeordnet wurden, berichten, dass sie das Studium zuallererst interessengeleitet und um seiner selbst willen gewählt haben. Aufgrund seines Selbstzweckcharakters verbinden die Befragten mit ihrer Studienentscheidung zunächst keine weiteren Ansprüche als das reine Interesse an seinen Inhalten und der Erfahrung des Studierens an sich. Salopp formuliert ist der Zweck des Studierens für diese Befragten das Studieren. Anknüpfungspunkte lassen sich hier zu den so genannten intrinsischen Motivlagen (Deci/Ryan 1985, 2000) finden.

Zwar hat sich auch bei dieser Motivkategorie die Studienabsicht aus diskrepanten beruflichen Erfahrungen entwickelt, diese mündete jedoch in den Wunsch, nach Jahren der beruflichen Anstrengung nunmehr etwas für sich selbst tun zu wollen. So geben einige Befragte an, eine Art Auszeit oder Pause vom Beruf für sich beanspruchen zu wollen. Die Studienentscheidung steht hier also in erster Linie als Verwirklichung einer inneren Haltung, eines alternativen Lebensmodells oder der Suche nach Selbstentgrenzung und eben nicht als Korridor für Berufswechsel, Aufstieg oder finanzielle Verbesserung. Stattdessen wird der Reiz der Erfahrung eines unkonventionellen nicht-materialistischen Studentenlebens genannt. Die Befragten orientieren sich

an Zielperspektiven von persönlicher Weiterentwicklung, die mit dem Anspruch einer selbstverantworteten sinnstiftenden Lebensgestaltung eine besondere Dynamik erhalten. Sinnerfahrung haben die Befragten in ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit zunehmend vermisst.

Demzufolge verspüren die Befragten, die diesem Motiv zugeordnet wurden, auch weniger persönlichen Druck, das Studium formal erfolgreich abschließen zu müssen. Im Zentrum steht vielmehr die Suche nach Erlebnissen und Erkenntnissen *im* Studium. Weitere Bestrebungen liegen darin, es sich selbst beweisen zu wollen und eigene Grenzen auszutesten.

Frau F299 hat sich beispielsweise vollkommen frei von beruflichen Ertragszwängen für ein Mathematikstudium entschieden. Stattdessen begründet sie die Studienentscheidung damit, dass ihr das Studieren *guttun* und sie ferner *entspannen* soll.

Mir tut es als Person gut, mich entspannt es, mir geht es gut dabei. Und deswegen ist es wichtig für mich. (F299, W1, 99)

Frau M201 stellt explizit ein nicht-berufsbezogenes Interesse an der Medizin als ihr Studienmotiv heraus. Es gehe ihr eben in erster Linie gerade nicht darum, den Beruf der Ärztin zu erreichen. Sie hat sich für das Medizinstudium entschieden, weil sie das *wahnsinnig interessiert*.

Mir geht es jetzt nicht darum, dass ich jetzt Orthopäde werde oder Kardiologe werde oder irgendwie mein Ego poliere (...) ich habe solche Visionen nicht. Mir geht es darum, weil mich das wahnsinnig interessiert, an sich, das Studium. (M201, W1, 17)

Zwischenfazit

Die Studienmotive begründen sich – wie aufgezeigt werden konnte – an der reflexiven Auseinandersetzung und mit der eigenen Biografie und an vorgefassten Handlungsentwürfen (Schütz 1971). Aus den identifizierten Motivlagen lässt sich übergreifend ablesen, dass die befragten nicht-traditionellen Studierenden ihren durch Berufsausbildung und Abiturverzicht auf den ersten Blick vorgezeichneten Lebenspfaden nicht weiter angepasst folgen möchten. Sie wollen nachsteuern oder sie wollen eine (berufs-)biografische Wende einleiten.

Im Ergebnis stehen drei berufsorientierte einem persönlichkeitsorientierten Motiv gegenüber. Obschon eine quantitative Verteilung der Fälle auf die entwickelten Motivkategorien in einer qualitativ angelegten Interviewstudie seine Reichweite der Aussage nur auf das untersuchte

Sample beziehen kann, beeindruckt die Dominanz der berufsbezogen outcome-orientierten Studienmotive der hier befragten nicht-traditionellen Studierenden.

Tabelle 3: Studienmotive der befragten nicht-traditionellen Studierenden

Orientierung	Motivkategorie	n = 82
berufsbezogen/ outcome-orientiert	Ausweg aus dem Beruf (Flucht)	29
	beruflicher Aufstieg	26
	monetäre Erträge	9
persönlichkeitsorientiert	selbstgenügsame Erfahrung	11
	keine eindeutige Zuordnung	7

Welle 1: n=47 und Welle 3: n=35

Von den 82 ausgewerteten Fällen ließen sich nur 11 der Motivkategorie „Studieren als selbstgenügsame Erfahrung“ zuordnen. Alle anderen kontextualisieren die Studienentscheidung mit der eigenen beruflichen Entwicklung. Entsprechend deuten sie ihr Studium als individuelle Investition in Hinblick auf ein berufliches Ziel („Pull-Faktor“) oder, andersherum, zur Überwindung restriktiv wahrgenommener beruflicher Handlungsbedingungen durch Flucht aus dem Beruf („Push-Faktor“). Hier erfüllt das Studium keinen Selbstzweck, sondern unterliegt berufsbiografischen Verwertungsinteressen. Der so genannte Outcome des Studiums, vermittelt durch den zu erzielenden akademischen Abschluss, spielt bei den beruflich orientierten Studienmotiven *die* herausragende Rolle.

Während frühere Studien (Scholz/Wolter 1984, Wolter/Reibstein 1991) noch eine Dominanz persönlichkeitsorientierter Studienmotive zeigen, so deuten die hier dargelegten Befunde einen Wandel in der Motivlage nicht-traditioneller Studierender hin zu stärker berufsorientierten Aspekten an. Diese Annahme untermauern auch Untersuchungen von Heibült/Anslinger (2019),

Diller et al. (2011) sowie Alheit et al. (2008). Da sowohl frühere als auch neuere Untersuchungen im Erhebungs- und Auswertungsdesign variieren, scheinen diese Ergebnisse von methodischen Differenzen relativ unabhängig zu sein und vielmehr eine Art Wandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen – Bildung als Instrument für Karriere und Aufstieg – zu signalisieren. Demnach hat sich eine Art „Generationenwechsel“ hinsichtlich der Studienbestrebungen vollzogen, dessen Ursache vermutlich in erster Linie im dynamischen Wandel von Arbeitsmarktstrukturen und seinen Folgen zu suchen ist, an welchem die nicht-traditionellen Studierenden gegenwärtig ihr eigenes Handeln reflexiv ausrichten (vgl. Kapitel 4.3).

Mit dem Studienmotiv *Ausweg aus dem Beruf (Flucht)* ist eine Merkmalsausprägung ausgewiesen, die sich in den früheren (und auch neueren) Studien nicht findet. So berichten Wolter/Reibstein (1991), dass der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule explizit „kein(en) Ausdruck biografischer Ziellosigkeit oder Ausstiegsmentalität“ darstellt und nicht als „prinzipielle Berufsdistanz oder gar -ablehnung“ (ebd., S. 60) zu interpretieren ist. Dahingegen begreifen die Befragten dieser Studie, die dem genannten Motiv zugeordnet wurden, ihre Studienentscheidung unter dem persönlichen Antrieb, eine berufliche Episode abzuschließen und akzentuieren in ihren Erzählungen sehr wohl einen biografischen Bruch. Kapitel 6.6 wird später ausführlicher auf das Problem von Kontinuität und Bruch in den Biografien eingehen.

- **Interagierende Beweggründe und Handlungskonstellationen**

Bereits zu Beginn dieses Abschnitts wurde darauf verwiesen, dass die identifizierten Motive analytischer Natur sind. Die Entscheidung ist komplex und – das machte die Analyse der einzelnen Fallgeschichten deutlich – stets ein Ergebnis interagierender Beweggründe und Handlungskonstellationen.

Auch wenn in der Untersuchung (fast) jedem Fall ein Hauptmotiv zugeordnet werden konnte, können sich Motive innerhalb eines Falls gegenseitig ergänzt und verstärkt haben. Das identifizierte Hauptmotiv des beruflichen Aufstiegs schließt beispielsweise nicht aus, dass die jeweiligen Befragten auch an persönlicher Weiterbildung interessiert sind oder den studentischen Lebensstil für eine absehbare Zeit für sich attraktiv finden.

Das folgende (längere) Zitat soll die Interaktion unterschiedlicher Motivlagen und Handlungskonstellationen verdeutlichen, die letztlich als Aggregat die Entscheidung begründen.

Also ich hatte wirklich mehrere Gründe, um auch ins Studium zu gehen. (...) Einmal wie gesagt, weil ich nach der Ausbildung gemerkt habe, also ich möchte von der Chemie mehr wissen. Also das, was wir da gelernt haben, das war zwar auch echt viel, aber während der Arbeit, also während ich dann dort gearbeitet habe, habe ich dann einfach gemerkt, dass es irgendwie noch nicht alles war. (...) Also, ich fand den Arbeitsalltag nicht so schön. (...) Es war ein bisschen unangenehm, weil die wirtschaftliche Lage von meiner Abteilung nicht so gut war. Also, wie gesagt einmal allgemein diese Wirtschaftskrise und dann war es auch so, dass das Management irgendwie sehr schlecht war. Also, wir hatten/ also, ich habe jeden Tag von morgens bis abends gearbeitet, also auf der Arbeit, und konnte mich eigentlich fast nicht hinsetzen. Also, ich habe wirklich mich während der Arbeitszeit fast nie hingesetzt und einfach mal einen Kaffee getrunken oder einfach nur mal dagesessen ein paar Minuten und irgendetwas überlegt oder einfach nur mal so ausgeatmet. Das kam einfach bei mir gar nicht in Frage, weil das so extrem stressig war. (...) Also, es war sehr anstrengend. (...) Und dann war ich dann so kaputt, dass ich überhaupt nicht mehr viel machen wollte (...) Und ich fand es dann auch total fürchterlich. Also, ich dachte nur so, oh Gott, wenn ich jetzt wirklich aufhöre, mich nicht mehr weiterbilde und nur arbeite, dann werde ich wirklich immer nur arbeiten, Fernsehen gucken, arbeiten Fernsehen gucken (lacht). Also, das war einfach keine Perspektive für mich und ich konnte mir jetzt auch nicht vorstellen, dann direkt mal ein paar Kinder zu bekommen oder so, dass ich dann wenigstens noch irgendwie einen Lebensinhalt habe. Das war so, ich wollte irgendwie noch mehr erfahren, mehr wissen und dann war für mich irgendwie auch klar, dass ich wirklich auch aus diesem Unternehmenskreis da, wie gesagt, raus wollte. (...) Aber so war halt auch überhaupt nicht schön. Also bei mir gab es dann auch ziemlich viele Leute, die dann psychisch Probleme bekommen haben. Die haben dann wirklich auch ziemlich viele oder einige dann ein Burn-Out bekommen. Also, das hat für mich einfach auch gezeigt, dass diese ganze Struktur in der Abteilung nicht gut war. (...) Gut, ich will es eigentlich auch nicht zu sehr vertiefen. (...) Also, das war wirklich voll die krasse Abteilung. Ich war wirklich froh. Also, einmal aus dieser Sicht, da rechtzeitig weggegangen zu sein, weil ich hätte bestimmt auch ein Burn-Out gehabt. Und ich habe echt keine Lust, mit so einem jungen Alter dann schon mich für irgendeine blöde Firma fertig zu machen. Also, das war echt nicht toll. Und wie gesagt, dann wollte ich mich ja auch weiterentwickeln. (...) Und da war ich dann auch froh wegzukommen. (...) Das war wirklich dann die Entscheidung. Okay, dann habe ich mit dem Studium angefangen. (...) Und dann dachte ich, also wenn ich jetzt hier studiere, dann will ich danach auch einen Job als Lehrer bekommen und ich will dann auch das Gehalt bekommen. Also, ich studiere irgendwie nicht nur aus Spaß an der Freude, sondern ich will davon später auch leben können. Und wenn ich dann so wenig Geld verdiene oder so, wenn meine Chancen so schlecht sind, eine Stelle zu bekommen, dann verdiene ich ja als Laborant besser. (J438, W3, 4)

In der Analyse wurde Frau J438 das Hauptmotiv *Ausweg aus dem Beruf (Flucht)* zugeordnet. Ihre Ausführungen über die Arbeitsbedingungen in einem Labor nehmen in ihrer Erzählung zur Studienentscheidung den größten Raum ein. Sie beschreibt ihre Tätigkeit als *anstrengend* und *stressig*. Ihre berufliche Gesamtsituation empfindet sie als *unangenehm*. Gründe dafür sind die hohen Belastungen in der Arbeit, eine aus ihrer Sicht schlechte Arbeitsorganisation sowie die Gefahr einer psychischen Erkrankung. Die Situation verschärft sich unter den Bedingungen einer wirtschaftlich angespannten Lage. Sie macht deutlich, dass dies keine berufliche Perspektive für sie darstellt. Ihre Studienentscheidung knüpft sie daher an das Ziel eines Ausstiegs aus der Tätigkeit im Labor. Daneben stellt die Befragte aber auch heraus, schon seit ihrer Ausbildungszeit an Weiterbildung interessiert zu sein und mehr über ihre Profession, die Chemie, *wissen* und lernen zu wollen. Schließlich macht sie deutlich, dass sie nicht *aus Spaß an der Freude*, sondern beruflich orientiert studiert. Ihr Studienabschluss soll für eine Tätigkeit qualifizieren, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet und mit der ein Einkommen erzielt werden kann, das den Lebensunterhalt sicherstellt.

Obschon also das Motiv des Auswegs aus dem Beruf in den Ausführungen des hier dargestellten Falls ohne Zweifel dominiert, steht es nicht exklusiv, sondern interagiert mit weiteren Beweggründen. In diesem Sinne schreibt die Befragte ihrer Studienentscheidung auch selbst *mehrere Gründe* zu. Weitere Beispiele für das Ineinandergreifen unterschiedlicher Motive illustrieren die fokussierten Fallbeschreibungen in Kapitel 6.6.

Die identifizierten Studienmotive erklären *warum*, sie beleuchten aber nicht, *wie* sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium entschieden haben. Prinzipiell ist jedes Studienmotiv in einem individuellen Entscheidungsprozess verwoben mit weitreichenden strategischen, normativen und emotionalen Überlegungen. Es ist wechselseitig verknüpft mit weiterführenden Überlegungen, etwa zur Wahrnehmung von neuen Gelegenheitsstrukturen in Verbindung mit einer Entzauberung des Berufs (Kapitel 6.3), zum Skript des standardisierten institutionalisierten Lebenslaufs (Kapitel 6.4) und zu antizipierten Kosten und Nutzen eines Studiums (Kapitel 6.5), die ihrerseits jeweils verstärkenden oder hemmenden Einfluss auf die Studienentscheidung haben, wie die nachfolgenden Abschnitte darlegen werden.

6.3 Studienentscheidung als individualisierte Entscheidung – Freisetzung, Entzauberung, Re-Integration

Wie bereits einleitend dargelegt, handelt es sich bei der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierenden allein schon aufgrund ihrer Besonderheiten und strukturellen Bedingungen um einen nicht institutionell vorgezeichneten oder biografisch erwartbaren, sondern um einen hochgradig individualisierten Übergangsprozess (vgl. Kapitel 4.3). Zahlreiche Hinweise, die diese Vorüberlegung stützen und erweitern, finden sich im empirischen Material: So lässt sich aufzeigen, wie sich unter dem Eindruck einer institutionalisierten Öffnung des Zugangs zur Hochschule, die bislang von den Befragten avisierte „Normalbiografie“ hin zu einer individualisierten „Wahlbiografie“ (vgl. Beck 1986) verändert hat. Die Befragten verweisen in ihren Schilderungen auf ihre proaktive Rolle und stellen die Entscheidung größtenteils als eigeninitiiert und selbstverantwortet dar. Keiner der Interviewpartner(innen) beschreibt seinen Übergang als selbstverständlichen oder „normalen“ biografischen Weg. Die Studienentscheidung selbst steht im Kontext dieser Wahlbiografie als neu erworbener und gleichfalls eigenverantworteter Freiheitsgrad. Mit Erwerb der (in der Regel mittleren) Schulreife stand ein Hochschulstudium für keine(n) der Befragten als realistischer biografischer Gestaltungsentwurf zur Disposition. Stattdessen sah der antizipierte Berufs- und Lebensweg eine Sequenz aus beruflicher Ausbildung und daran anschließender beruflicher Tätigkeit vor. Mit ihrer antizipierten Studienentscheidung weichen die Befragten vom vorgegebenen Skript dieser Abfolge von Lebensphasen ab. Diese Abweichung müssen sie im Entscheidungsprozess individuell bearbeiten, weil Orientierungsmuster oder Rollenmodelle fehlen. Vor dem Hintergrund dieser fehlenden Orientierungsmuster für einen Übergang aus dem Beruf in die Hochschule sind sie in ihrem Entscheidungsprozess herausgefordert, sich selbst und ihre Biografie reflexiv zum Thema zu machen und gleichwohl ihre Studienentscheidung an strukturellen Bedingungen sozialer Systeme auszurichten (vgl. Giddens 1992).

Vor dieser Hintergrundfolie lassen sich fallübergreifend Merkmale der Studienentscheidung herausarbeiten, die unter Rückgriff auf Ulrich Becks (1986) Individualisierungsthese anhand der drei Dimensionen *Freisetzung, Entzauberung und Re-Integration* beschreibbar sind. Im Ergebnis lässt sich die Studienentscheidung der befragten nicht-traditionellen Studierenden somit als eine *individualisierte Studienentscheidung* rekonstruieren. Das Zusammenspiel ihrer drei

Dimensionen soll in den folgenden Abschnitten exemplarisch am Beispiel des Entscheidungsprozesses von Frau J451 skizziert werden.

6.3.1 Öffnung des Hochschulzugangs – Freisetzung aus institutionell verschlossen Zugangsgefügen

Frau J451 war bis zum Beginn ihres Studiums Floristmeisterin und hat ein eigenes Geschäft betrieben. Sie berichtet, dass sie ihren Beruf gerne ausübte und damit *recht erfolgreich* und eigentlich ganz glücklich war.

Also, erst mal die Frage: der Moment, als ich mich zum Studium entschieden habe, ne. Ich bin eigentlich Floristin. Ich habe eine Meisterschule besucht, bin Handwerksmeister und war auch zu dem Zeitpunkt schon relativ lange und auch recht erfolgreich selbstständig. (J451, W3, 5)

Die Möglichkeit eines Hochschulstudiums war für sie vor dem Hintergrund ihres biografischen Werdegangs erwartungswidrig. So beschreibt sie diese Option auch eher als einen *Traum*, also bestenfalls als ausgesprochen idealistischen Handlungsentwurf, der aus ihrer Sicht ausschließlich durch das Nachholen des Abiturs über den Zweiten Bildungsweg zu erreichen wäre.

Eher durch Zufall und ohne ein klares Ziel vor Augen besucht Frau J451 den Tag der offenen Tür der Universität in ihrer Heimatstadt. Sie möchte eigentlich nur eine Freundin dorthin begleiten und überdies etwas Zerstreuung an einem warmen und sonnigen Sommertag. An einem Informationsstand erfährt sie hier – für sie vollkommen überraschend – von der Möglichkeit der Studienzulassung durch Anerkennung der beruflichen Qualifikation. Diese erste Begegnung mit der akademischen Welt konstruiert Frau J451 für sich als wichtigen entscheidungsbe gründenden *Moment*. Denn der *Gedanke, tatsächlich* die formalen Voraussetzungen für den Zugang zur Hochschule zu erfüllen und *theoretisch studieren zu können* hat die Befragte darauf hin *nicht mehr losgelassen*. Sie schildert ein Erlebnis der Freisetzung aus den für sie bis dato verschlossen geglaubten Zugangswegen zur Hochschule. Diese Freisetzung stößt den weiteren Prozess der Studienentscheidung an. Die Befragte gebraucht in diesem Zusammenhang die Metapher *Moment der Erleuchtung*, um die Anregung ihrer Studienentscheidung, die sie mit Nachdruck der besagten Situation auf dem Universitätsgelände zuschreibt, unmissverständlich zu markieren. Durch dieses Erlebnis und diese neue Erkenntnis entwickelt sie im weiteren Verlauf

erste konkretere biografische Gestaltungsentwürfe eines Studiums und setzt sich ernsthaft mit ihrer Studienentscheidung auseinander.

Und ich habe eine Freundin, die studierte Lehramt in X-Stadt. Und ich war eigentlich ganz glücklich so mit meinem Beruf. Hab das auch wirklich gerne gemacht und lange gemacht, sonst wär ich da auch nicht sehr erfolgreich gewesen. Aber ich hatte immer so im Hinterkopf, Mensch eigentlich wolltest Du ja studieren. (...) Und ja, dann kam besagte Freundin und meinte, Du wir haben an der Uni Tag der offenen Tür, es gibt kostenlos Bierchen (lacht). Ja und ich sag, ach weißt Du was, ich komm mal mit. War Sommer, war schönes Wetter und dann sind wir beide an die Uni nach E. gegangen und da war ein Stand, auf dem publik gemacht wurde, dass man auch eine Hochschulzugangsberechtigung über den Zweiten Bildungsweg⁸⁰ bekäme. Und dann bin ich da mit meinem Bierchen da so hingeschlendert und das war tatsächlich der Moment, wo ich dachte, das ist ja cool, ne. Und hab mich da so informiert und dachte 'Wow, ich erfülle ja tatsächlich – habe den Meisterbrief, ich habe den NC der nötig wäre, ich habe die Jahre, das wäre super, ich könnte theoretisch studieren.' Ja. Und dann hat mich der Gedanke natürlich nicht mehr losgelassen, ne. Wenn man sowieso immer so einen Traum im Hinterkopf hat, dass man das eigentlich ja mal machen wollte. Und dann hab ich da noch eine Woche drüber nachgedacht (...) Und diese Idee, komplett den Beruf zu wechseln, hatte ich tatsächlich auf dem Universitätsgelände. Das war dann wie so eine – kennen Sie so einen Moment, wie so eine Erleuchtung, das war es dann einfach. Genau. (J451, W3, 5 und 15)

Die Bedeutsamkeit der institutionellen Öffnung des Hochschulzugangs für den individuellen Entscheidungsspielraum der nicht-traditionellen Studierenden ist evident. Ähnlich wie Frau J451 haben die meisten Befragten eher zufällig von der Möglichkeit des Studierens ohne Abitur erfahren, als dass sie gezielt danach gesucht hätten. Das Bild der *stillen* Revolution, mit dem Dahm et al. (2013) die Öffnung der Hochschule aus einer institutionellen Perspektive beschreiben, ließe sich so auch auf die Mikroebene übertragen, als dass die Erweiterung des Hochschulzugangs bei vielen beruflich Qualifizierten zunächst fast geräuschlos vorüberging, ihr Potenzial nach Bekanntwerden dann aber entfaltete. Denn die, in der Regel überraschende Neuerung ist aus Sicht der Befragten für den weiteren Verlauf des Entscheidungsprozesses konstituierend. Einige sprechen von einer Art Initialzündung oder gar Erleuchtung, ohne die der weitere Ent-

⁸⁰ Die Befragte spricht hier vom Zweiten Bildungsweg, meint aber den Dritten Bildungsweg.

scheidungsprozess nicht angeschoben worden wäre. Sie lässt sich als eine Dimension der *Freisetzung* aus den institutionellen Gefügen verstehen. Unerwartet und unvermittelt haben sich nunmehr die Möglichkeitsspielräume für individuelle berufsbiografische Werdegänge merklich geöffnet. Mit den erweiterten Optionen nimmt gleichzeitig auch die Eigenverantwortung des Individuums für seine berufsbiografischen Pläne zu. Da nunmehr höhere und ausdifferenziertere Bildungswege möglich sind, wird die Entscheidung für den einzelnen vor allem in Hinblick auf ihre Folgen komplexer. Dies verlangt den Personen eine neue Qualität an Orientierungsleistung und Selbstreflexion ab. Denn um jene, durch die neu erfahrene *Freiheit* denkbaren, höheren Bildungs- und Karrierechancen zu ergreifen, müssen die Befragten ihre persönliche (berufliche) Komfortzone zunächst einmal verlassen und in ein bis dato unbekanntes soziales Feld wechseln. Das Hochschulstudium wird daher nicht frei von persönlichen Risiken antizipiert. Diese Ambiguität individuell auszuhandeln und selbst zu regulieren, ist ein weiteres relevantes Kennzeichen des Entscheidungsprozesses.

6.3.2 Entzauberung des Berufs als handlungsleitendes Konzept

Die Freisetzungsdimension erscheint im Entscheidungsprozess von Frau J451 als notwendige Voraussetzung für einen neuen kritischen Blick auf die berufliche Realität. Ist sie bislang davon ausgegangen, gerne als Floristin zu arbeiten, löst sich die bislang handlungsleitende Norm der beruflichen Tätigkeit bis zum Ruhestand nunmehr sukzessive auf. Vor dem Hintergrund des Wandels einer ganzen *Branche* verliert der Beruf für die Befragte seine traditionelle Sicherheit. Anstelle dessen berichtet Frau J451 von *drohender Perspektivlosigkeit* als *Hauptmotiv* der Studienentscheidung. Die *Selbständigkeit* zehrt und sie ist *am Ende ihrer Kräfte*. Um die problematische wirtschaftliche Lage zu unterstreichen, berichtet Frau J451 von einem, wie sie sagt, *Schlüsselerlebnis* auf dem Großmarkt, als sie eine etwa 20 Jahre ältere Kollegin in augenscheinlich prekärer beruflicher Situation antrifft, die ihr das drohende Szenario der eigenen beruflichen Perspektive sinnbildlich vor Augen führt.

Ja, ich habe meinen Beruf sehr geliebt, aber die ganze Branche, in der ich gearbeitet habe hat sich sehr geändert, die war sehr in Wandel. Und mein Hauptmotiv ist tatsächlich die drohende Perspektivlosigkeit. Es ist so, dass ich ganz, ganz viel gemacht habe. Ich hab mich immer weitergebildet und ich habe ein Geschäft geführt, was wirklich auch Gewinn erwirtschaftet hat, aber es war absehbar, so wie sich die Branche entwickelt, man ist ja auch immer so im Gespräch mit Kollegen

auf Messen und so weiter, dass der ganze Zweig sehr rückläufig ist. (...) Es war absehbar, dass ich würde noch sehr viel mehr arbeiten müssen, um den aktuellen Stand zu halten. Und ich habe zu dem Zeitpunkt meine beiden Kinder ja schon gehabt. Und mein Sohn war da 4 Jahre alt. Und ich war auch so ein bisschen am Ende meiner Kräfte. Also so eine Selbstständigkeit die zehrt natürlich auch sehr. Und ich habe, als er zwei Wochen alt war, hab ich ihn mir um den Bauch gebunden und bin wieder auf den Großmarkt gefahren, damit irgendwie das Geschäft weiterlief. Denn als Selbstständiger hat man ja überhaupt gar kein soziales Netz. Also, man muss sich ja um alles selber kümmern. (...) Aber ich hätte das alles trotzdem noch weitergemacht, wenn ich nicht so ein Schlüsselerlebnis hatte, im Großhandel. Da habe ich nämlich eine Kollegin getroffen, die war Mitte 50. Und die fuhr mit so einem Rollator über den Großhandel und kaufte Blumen ein. Und ich sage: "Na, Frau XY." Ich will jetzt keine Namen nennen. "Sie gehören doch ins Bett, Ihnen geht's doch nicht gut." Und die sagte mir dann: "Na, was soll ich denn machen, Frau B.?" (...) Wenn ich den Laden zu mache, kann ich die Miete nicht bezahlen." Und das war so ein Moment, wo ich dachte, das könntest DU in 30 Jahren sein. Und alles so mit dieser Verbindung, die ganze Branche wandelt sich. War ja absehbar, dass es nicht mehr so weitergehen würde. Und dass ich noch würde mich sehr viel mehr anstrengen müssen. Wo ich mir dann dachte, also da stimmt dann auch einfach so dieses, die Bilanz nicht mehr. Ne. So toll wie der Beruf ist. Und wie sehr, wie ich das gerne gemacht habe. (J451, W3, 15)

Wie anhand von Frau J451 dargestellt, zeigt sich bei den meisten Befragten ein Zusammenspiel zwischen der Freisetzungsdimension und der hier aufgezeigten Entzauberung des Berufs als handlungsleitendes Konzept. Die Öffnung von Strukturen institutionell verschlossener Zugangswege ermöglicht oder verstärkt den kritischen Blick auf die gegenwärtigen beruflichen Realitäten. Das Ideal einer kontinuierlichen Berufsbiografie steht auf dem Prüfstand und wird schließlich entzaubert. Die Entzauberung manifestiert sich – vermittelt über berufliche Diskrepanzerfahrungen – in unterschiedlichen Dimensionen, wie bereits in Kapitel 6.1.4.2 aufgezeigt wurde. Gemeinsames Kennzeichen ist, dass das Vertrauen in eine langfristige Fortführung des eigenen Berufs in seiner derzeitigen Gestalt, als handlungsleitender biografischer Entwurf gebrochen wurde. Weil aber der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule für die meisten Befragten zugleich eine Aufgabe von beruflicher Identität, Sicherheit und Gewissheit darstellt, hat die Selbstvergegenwärtigung der Entzauberung auch die Funktion, die Studienentscheidung persönlich zu legitimieren. In diesem Zusammenhang wird der neue, nunmehr realisierbare biografische Handlungsentwurf des Studiums als Lösungen oder Ausweg konstruiert.

6.3.3 Arrangements von Re-Integration in neue institutionelle Zusammenhänge

Für viele Befragte bedeutet die Freisetzung aus den traditionellen Bindungen eine Zunahme von biografischer Innenlenkung und Selbstkontrolle (vgl. auch Geissler/Oechsle 1996) im Entscheidungsprozess. Die individualisierungsbedingte Auflösung der traditionellen Strukturen (schulabschlussbasierter Hochschulzugang, auf Dauer der Erwerbsarbeitsphase ausgelegter Beruf) erzeugt so auch bei Frau J451 zwar einen vergrößerten Entscheidungsspielraum, gleichzeitig sieht sich die Befragte jedoch einer neuen Form der Orientierungssuche unterworfen. Weil sie sich durch ihren familialen Lebensmittelpunkt räumlich gebunden fühlt, wie das folgende Interviewsegment deutlich macht, kann sie nicht aus dem gesamten akademischen Fächerkanon ihre Studiendisziplin wählen. Ihre weiterführenden Überlegungen zum Studiengang richten daher zunächst ausschließlich auf das Studienangebot der Hochschule ihrer Heimatstadt. Von den dort möglichen Studienfächern befand Frau J451 zunächst das Studienfach Sozialpädagogik für sich passend und interessant. Als sich die Befragte im weiteren Verlauf ihres Entscheidungsprozesses jedoch mit dem Berufsbild und der Entlohnung von Sozialpädagog(inn)en näher auseinandersetzt, korrigiert sie ihre vorläufige Entscheidung und hält schlussendlich das Studienfach Psychologie für die richtige Wahl. Zu diesem Schluss kommt sie, weil sie aus ihrer Sicht als Psychotherapeutin ein höheres Einkommen erzielen kann.

Also, ich hatte ja angefangen in E. mich zu informieren und (...) Und ich hatte mich auch auf den Kompromiss eingerichtet, Sozialpädagogik zu machen. Aber als ich gesehen habe, was die verdienen da dachte ich, ne, da kannst Du auch Deinen Blumenladen weiter behalten. (lacht) Und habe mich natürlich aufgrund dessen dann auch – und dann dachte ich auch, Mensch, eigentlich willst Du doch auch richtig Psychologe werden. Psychotherapeut war so mein Berufsziel, ne. Und da musst du auch richtig Psychologie studieren. Und, na klar ist mir bewusst, dass man als Psychotherapeut sehr gutes Geld verdient. Da habe ich mich schon vorher drüber informiert, ne. (J451, W3, 25)

Frau J451 sieht sich also im Entscheidungsprozess neuen Limitierungen ausgesetzt. Hier muss sie sich neu ausrichten und passende Mittelwege finden. So wie im hier beschriebenen konkreten Fall lassen sich fallübergreifend in den Entscheidungsprozessen Aspekte der Re-Integration rekonstruieren. Die Entscheidung wird nicht autonom oder frei vor dem Hintergrund des prinzipiell möglichen Handlungsspielraums getroffen, sondern muss an korrespondierende institu-

tionelle Zusammenhänge und soziale Umwelten rückgebunden werden. So können beispielsweise regionale Beschränkungen von Personen, das Studienangebot der gewählten Hochschule oder die karriererelevanten und positionszuweisenden Allokations- und Selektionsprozesse der Arbeitsgesellschaft zu individualisierten Kompromisslösungen führen. Affinitätsregelungen zwischen Ausbildungsberuf oder Studienfach, speziell für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden entwickelte Zugangsprozeduren (z. B. Verfahren zur Feststellung der Studierfähigkeit, Pflichtstudienberatung) oder aber bestimmte Verfahren zur Anrechnung im Beruf erworbener Kompetenzen auf das Studium, sind weitere Beispiele dafür, wie neue institutionelle Zusammenhänge auf Studienentscheidungen wirken und wie Personen Arrangements der Re-Integration in ihre Studienentscheidung einflechten.

6.4 Studienentscheidung im normativen Setting des institutionalisierten Lebenslaufs – zwischen Differenz und Integration

Studienentscheidungen sind wie „jede Gegenwart (...) im Handeln (...) in einem bestimmten Zukunfts- und Vergangenheitshorizont“ (Bergmann, 1981, S. 98) in Lebensläufe eingebettet. Dahingehend sind Studienentscheidungen nicht als isolierte oder situativ abgrenzbare Ereignisse umfassend rekonstruierbar, sondern sollten auch aus der Perspektive des biografischen Gesamtzusammenhangs (vgl. Dausien 2014) und im Kontext der Struktur des Lebenslaufs (Kohli 1985) betrachtet werden. Die individuelle Entscheidung, aus dem Beruf heraus in ein Hochschulstudium zu wechseln, wird vor diesem Hintergrund in der zeitlichen Perspektive lebensgeschichtlicher (beruflicher) Entwicklung bearbeitet und thematisiert. Die Befragten stellen in den Interviews in der retrospektiven und vorausschauenden Blickrichtung Zusammenhänge her⁸¹, die es erlauben, die Studienentscheidung als Vermittlungsmoment dieser Zusammenhänge als biografische Entscheidung zu entschlüsseln. Auf die Verschränkung von biografischem Handeln und Lebenslaufstruktur wurden in den theoretischen Ausführungen (Kapitel

⁸¹ Gemeint ist „jene Form bedeutungsordnender, sinnherstellender Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigen gelebte Leben“ (Marotzki 2015, S. 179).

4.4) bereits verwiesen. Ebenso wurden sowohl Auflösungstendenzen als auch normative Aspekte des standardisierten Lebenslaufs (Kohli 1985, 2003) herausgestellt. Stärker als andere Gruppen repräsentieren nicht-traditionelle Studierende durch die biografische Kumulation von mehreren Bildungs-, Ausbildungs-, Berufspraxis- und Weiterbildungsphasen (und Studium) fast schon paradigmatisch die Auflösungstendenzen von geregelt aufeinanderfolgenden Lebenslaufphasen (vgl. Wolter 2010, Dahm et al. 2013, dort in Bezug zum Konzept des lebenslangen Lernens). Der Übergang vom Beruf in die Hochschule stellt in dem Sinne keine institutionalisierte Übergangsschwelle im Lebenslauf dar. Hier stellt sich die Frage, ob die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender im Spannungsfeld von Standardisierung des Lebenslaufs und individueller Abweichung von diesem steht. Daran knüpft sich ein analytisches Interesse, wie die Studienentscheidungen im Kontext struktureller und institutioneller Lebenslaufvorgaben bewältigt wird. Das Nicht-Identisch-Sein mit den Normalitätsentwürfen von Lebensläufen (Hoerning 1978) impliziert die Frage, *wie* ein (spätes) Studium im Lebenslauf eingeordnet wird und welche individuellen Formen lebenszeitlicher Arrangements das Individuum in Hinblick auf die Ausformung seines eigenen Lebenslaufs konstruiert, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Raithelhuber 2013). Unter dieser Klammer wurde auch analysiert, ob die avisierte Studienphase womöglich eine Art von Unwucht hinsichtlich sozialstrukturell vorgegeben Zeitvorgaben und subjektiver Zeitplanung erzeugt oder aber, ob die klassischen Phasen des Lebenslaufs in den Orientierungen der Befragten vielleicht eher verschwimmen (vgl. Brose 1985).

Die Interviews ermöglichen umfassende Einblicke⁸² in die lebenslauforientierte Perspektive der Studienentscheidung der befragten nicht-traditionellen Studierenden. Die folgend dargestellten Befunde zeigen auf, dass die im vorangestellten Abschnitt geschilderten Individualisierungsprozesse die Wirkkraft des institutionalisierten Lebenslaufs nicht in Frage stellen. Vielmehr lässt sich der institutionalisierte Lebenslauf als normativer Orientierungsrahmen in den Studienentscheidungsprozessen herausarbeiten. Es zeigt sich, dass die Befragten den dreigeteilten Lebenslauf subjektiv verinnerlicht haben. Es gibt nahezu keine Fälle, die nicht in irgendeiner

⁸² Diese ergaben sich zum einen aus den offenen Schilderungen über den individuellen Entscheidungsprozess. Zum anderen wurden die Interviewpartner(innen) im exmanenten Teil der Interviews explizit nach der Einordnung der Studienphase in den Lebenslauf gefragt.

Weise ihr Studium in eine diachrone Zeitperspektive rücken und gleichsam nach sinnhaften Verknüpfungen zur Institution Lebenslauf suchen.

6.4.1 Ausrichtung auf das Skript Normallebenslauf

Die Studienentscheidungen, so zeigen es die Daten, sind mit den Bilanzierungen der bisherigen Biografie und mit den individuellen Zukunftsentwürfen der Befragten eng verwoben. Fallübergreifend lässt sich gut aufzeigen, wie sich der Blick der Befragten auf die eigene Biografie an der Chronologie des standardisierten Normallebenslaufs (Kohli 1985) orientiert. Die sequentielle Abfolge von Ausbildungsphase, Erwerbsarbeitsphase und Ruhestand steht fast ausnahmslos als unhinterfragtes Leitbild hinter den Zwischenbilanzen und Lebensplänen der Interviewten. Somit reproduzieren sie ein kulturelles Leitbild, wonach akademische Lebensläufe so gestaltet sind, dass zuerst das Abitur und dann die Hochschule absolviert werden, ehe schließlich der Übergang in den Beruf erfolgt. Einmal im Beschäftigungssystem, so wird weiter angenommen, verbleiben Individuen dort bis zum Eintritt in die nach-berufliche Lebensphase. Faktisch brechen die Befragten durch ihre Studienentscheidung mit einem Lebenslaufmuster, das sie zugleich normativ voraussetzen: Nach einer Reihe von Jahren, die die Befragten im Beschäftigungssystem verbracht haben, überwinden sie die chronologische Regelmäßigkeit und wechseln erneut in eine Phase der Ausbildung.

Aus dem Interviewmaterial konnte herausgearbeitet werden, dass die Befragten ihre Studienphase auf einer in Bezug zum Normallebenslauf diachronen Ebene verorten. Gleichzeitig suchen sie aber nach einem gültigen Verhältnis zwischen ihrer diachronen Studienphase und der Zeitperspektive im Skript des Normallebenslaufs. Einige Befragte stellen in den Gesprächen explizit heraus, dass sie sich als Abweichler(innen) begreifen, was die subjektive Auseinandersetzung mit dem Regelsystem des Normallebenslaufs als normierendes Konstrukt besonders deutlich macht. Die „individualisierte Abkehr“ (Kohli 1985, S. 24) wird den Befragten besonders in solchen Situationen deutlich, in denen die eigene Studienentscheidung vom unmittelbaren sozialen Umfeld (Eltern, Freundeskreis) als regelwidrig eingeordnet und rückgemeldet wird. Kapitel 6.1.1 hat bereits auf Grundhaltungen wie Skepsis oder Unverständnis von Eltern gegenüber der Entscheidung verwiesen. Die selbst herbeigeführte Konstellation, aus einer augenscheinlich sicheren beruflichen Situation in eine Bildungsphase zu wechseln, war gerade

aus Elternsicht eher ein Schritt zurück. Gerade Studieninteressierte, die älter als 30 waren, spürten in diesem Zusammenhang teilweise ernsthafte (manchmal auch nur latente und unausgesprochene) Vorbehalte gegenüber ihrer Entscheidung. Frau F339 interpretiert die ihr attestierte Nicht-Passung zwischen ihrem Lebensalter und ihrer Studienentscheidung als typisches Orientierungsmuster einer (Eltern-)Generation, die die Lebensplanung *klassisch* am linearen Lebenslaufmodell ausrichtet.

Und ist aber trotzdem immer noch so dieses, ja, klassische Elternding, sich Sorgen machen. Na, du bist ja jetzt schon, wirst 33, und da muss man doch mal irgendwann fertig sein. (F339, W2, 202)

Andere Befragte bewegen Befürchtungen, dass das Umfeld das späte Studium womöglich als eigentümlich bewerten könnte.

(...) aber vielleicht sind es ja auch Stimmen, die sagen: "Was ist denn das für eine Komische, die dann irgendwie mit Mitte 30 nochmal denkt, sie müsste sich irgendwie da in so einem komischen Ethnologiestudium selbst verwirklichen." (lacht) Also, sie – ich interpretiere da vielleicht auch Dinge rein, die gar nicht da sind. Also, das ist mir schon bewusst, aber es ist halt doch durchaus das Umfeld, was mir begegnet (...). (M185, W2, 356)

Wie diese beiden Fälle exemplarisch aufzeigen, drückt der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule sowohl im Prozess der Entscheidung als auch in seiner konkreten Ausgestaltung für die Befragten eine biografische Abweichung und Differenzierung aus. Damit erscheint die Studienentscheidung, von der die Befragten ja im Grunde genommen schon voll und ganz überzeugt sind, sich selbst und dem sozialen Umfeld gegenüber positionierungs- und legitimationsbedürftig. Die Befragten lösen dies, indem sie sich auf den standardisierten Lebenslauf gerichtete biografische Arrangements konstruieren, in die sie ihren diachronen Übergang zwischen Differenz und Integration gut einordnen können. In den folgend dargestellten Konstruktionsleistungen schaffen sich die Befragten solche Verknüpfungen, die den Normallebenslauf jeweils als eine Art *Orientierungsmarke auf Sicht* zum Studium positionieren:

- **Studium als Arrangement einer zeitversetzten individuellen Bildungsphase**

Durch das Konstrukt des Studiums als *Arrangement einer zeitversetzten individuellen Bildungsphase* beanspruchen die Befragten einen eigenen individualisierten Rhythmus ihrer Lebensplanung, ohne jedoch den Normallebenslauf als Bezugsnorm zu verwerfen. Die Abfolge der drei

klassischen Lebenslaufphasen sind als vermittelnde Zeitkategorien zu einer gesellschaftlich produzierten Objektivität des Lebenslaufs (Luckmann 2007) in den Erzählungen gut identifizierbar. In dieses Rahmenmodell wird die eigene vor-akademische berufliche Episode der Phase der Erwerbsarbeit und das sich anschließende Hochschulstudium der Phase der Ausbildung zugeordnet. Kennzeichen ist, dass die Befragten die veränderte Abfolge ihrer persönlichen Etappen im Lebenslauf als Abweichung von der Chronologie des Normallebenslaufs thematisieren. Ihr Studium erklären sie vor diesem Hintergrund als eine nachgeholtte Bildungsphase. Diese Deutung scheint notwendig, um den sinnhaften Bezug zum Normallebenslauf zu knüpfen und das Studium für sich (und andere) einzuordnen und zu legitimieren. Die Legitimierung folgt etwa der Heuristik, dass sie ja schließlich in den frühen Lebensjahren bereits (hart) gearbeitet habe, während Gleichaltrige studierten. Das Studium stellt folgerichtig eine Art gerechten Ausgleich für ihre berufliche Vorleistung dar.

Also, ich habe das Gefühl, ich habe meine Zwanziger und Dreißiger vertauscht (lacht) so ein bisschen. Was es mit mir macht? Also, (-) mein Lebenslauf ist, glaube ich, schon sehr viel anders (-) im Vergleich zur Generation meiner Eltern. Also komplett andere Baustelle. Aber auch bei vielen Gleichaltrigen habe ich das Gefühl. Ich weiß nicht, ob das vielleicht auch ein Grund ist. Also ich habe das Gefühl, ich bin so eher etwas jünger geblieben (lacht) als meine Generation. Also die stecken so in Ihrer Routine fest. Die haben jetzt alle ihren Job und bauen ihr Häuschen und gründen eine Familie, alles schick und toll. Ist ja auch super. (HG02, W3, 28)

In der biografischen Einordnung ihrer Studienphase rekurriert Frau HG02 auf das Konstrukt des dreigeteilten Lebenslaufs und nutzt dieses als Hintergrundfolie, um ihre eigene Abweichung vom linearen Ablauf der drei Etappen zu illustrieren. Die Befragte hat das Gefühl, ihre Lebensjahre der *Zwanziger* und *Dreißiger* in ihrem eigenen Lebenslauf *vertauscht* zu haben. Gemeint ist hier die verinnerlichte Zuordnung der Studienphase unmittelbar nach Abschluss der Schulzeit, die ein bestimmtes Lebensalter impliziert und einer sich daran anschließenden Phase der Erwerbsarbeit. Ihre Selbsteinordnung stützt die Befragte auf eine komparative Perspektive: Sie vergleicht die Lebensverläufe der Eltern und auch die ihrer eigenen Generation, mit ihrem persönlichen Verlauf. Während die Befragte die Gleichaltrigen in ihrem unmittelbaren Umfeld – der Norm konform – in festen Erwerbsarbeits- und Familienroutinen eingebunden sieht, zeichnet sie für sich selbst das Bild der Abweicherin (*komplett andere Baustelle*). Dies ist bei Frau HG02 aber durchaus positiv konnotiert, denn die attestiert sich, dadurch *etwas jün-*

ger geblieben zu sein. Während sich die Altersgenoss(inn)en lebenslaufkonform etablieren, befindet sich Frau HG02 momentan mit ihrem Studium in einer Lebenslaufphase, die sie eigentlich vom Lebensalter den *Zwanzigern* zuordnet.

- **Bildungsphase mit fest avisiertem Endpunkt und Sukzession in die Erwerbsarbeitsphase**

Viele Befragte kalkulieren bereits zum Zeitpunkt der Studienentscheidung mit einer zeitnahen *Sukzession in die Phase der Erwerbsarbeit*. Das *Arrangement der zeitversetzten individuellen Bildungsphase* soll also möglichst kurz, effizient und zeitlich überschaubar bleiben. Auch dieser lebenslauforientierte Planungsentwurf hat die Funktion, nicht gänzlich aus dem Takt des Normallebenslaufs zu geraten und das Studium zu legitimieren.

Für Frau M151 war beispielsweise bereits im Zuge ihres Entscheidungsprozesses klar, dass sie vor dem Hintergrund ihres Lebensalters auf einen finalen *Punkt* hinarbeitet, mit dem sie die Bildungsphase in ihrem Lebenslauf *abschließen möchte*. Angestrebt werden ein möglichst schnelles Absolvieren des Studiums und eine zeitnahe Rückkehr ins Berufsleben, was der Befragten ein Gefühl der *Sicherheit* vermittelt.

Es geht jetzt um die Sicherheit, ja. Irgendwann kommt man auch mit dem Alter so an einem Punkt, wo man mit dieser Bildungssache abschließen möchte. (M151, W2, 319)

Ebenso orientiert sich Herr M156 am Lebenslaufmodell und knüpft Bezüge zu seinem Alter. Er sei inzwischen bereits 30 Jahre alt und strebe vor diesem Hintergrund eine möglichst kurze Studiendauer und zügige Rückkehr in die Phase der Erwerbsarbeit an. Zudem scheint eine Familiengründung mit der Studienphase in der Lebensplanung des Befragten zu kollidieren. Erst für die Zeit nach der Rückkehr in die Phase der Erwerbsarbeit ist es für Herrn M156 vorstellbar, eine Familie zu gründen.

Ich meine, ich bin jetzt 30 und würde eigentlich schon gerne das halt nicht so, nicht so verbummeln, sondern einfach halt fertig werden, um dann auch wirklich mal, um arbeiten zu können und eine Familie zu gründen und (...) Geld zu verdienen (M156, W2, 42).

Die für die jeweiligen Studiengänge angegebene Regelstudienzeit dient vielen Befragten als zentrale Orientierungs- und Zielmarke. Deutlich wird dies in den beiden folgenden Beispielen.

Sowohl Frau H061 als auch Frau H078 verfolgen die Strategie, die Regelstudienzeit ohne Kompromisse einzuhalten.

(Interviewer:) Was haben sie sich vorher für einen Druck gemacht? (H078): Na, dass du das zumindest in der Regelstudienzeit UNBEDINGT schaffen musst. Aber das liegt jetzt nicht an meinem Ehrgeiz, sondern ich dachte mir einfach nur, wie alt willst du werden, bist du aus dem – endlich fertig bist. (H078, W1, 263-265)

Ja, also ich merke schon, dass ich meine Regelstudienzeit einhalten möchte. Dass ich auf keinen Fall verlängern möchte, um jetzt vielleicht doch mehr Freizeit zu bekommen. Das wäre für mich, das käme jetzt nicht in Frage. Sondern dann nehme ich das jetzt in Kauf, dass ich erst nächstes Sommersemester dann wirklich auch wieder länger Ferien habe als davor, um halt die Regelstudienzeit zu beenden. Weil ich einfach nicht älter werden möchte. Weil dann ja auch irgendwann mal die Kinderplanung anstehen sollte. Und deswegen ist für mich ganz wichtig, die Regelstudienzeit einzuhalten. (H061, W2, 248)

Die meisten Befragten orientieren sich in ihren antizipierten Zeithorizonten zum Zeitpunkt der Studienentscheidung am Bachelorabschluss, weil hier der zeitliche Korridor zur Rückkehr in die Erwerbsarbeitsphase überschaubar bleibt. Dies trifft nicht für diejenigen mit einem klar benennbaren Berufsziel zu, das einen Master formal voraussetzt (z. B. Lehramt, Jurist). Hier findet die Orientierung von vornherein an der Regelstudienzeit bis zum Masterabschluss statt. Das Arrangement einer *Bildungsphase mit fest avisiertem Endpunkt* ist in diesen Fällen aber gleichsam zu identifizieren. Es bildet in der Regel ein Muster mit optimistischen oder idealistischen Vorstellungen von der Wirksamkeit des eigenen Handelns (Bandura 1997). So soll beispielsweise die Einhaltung der Regelstudienzeit durch besondere Anstrengungsbereitschaft, rigides Zeitmanagement und persönlichen Ehrgeiz und Reife gelingen. Auszeiten während des Studiums (zum Beispiel persönliche Orientierungsphasen, ein Auslandsaufenthalt oder Erholungsmoratorien) sind zumindest im Prozess der Entscheidungsfindung deshalb nicht vorgesehen.

In der dritten und vierten Befragungswelle zeigt sich, dass zahlreiche Befragte ihre ambitionierten Vorstellungen der Studiendauer nach oben korrigieren müssen. Der eingangs fest avisierte Endpunkt bleibt jedoch auch bis in die Endphase des Studiums eine wichtige Bezugsgröße für die Befragten, wenn sie ihre Entscheidung und ihren Erfolg reflektieren.

- **Lohnt sich das Studium noch? – Selbstvergewisserung über die Spanne zwischen Studienabschluss und Ruhestandsphase**

Ein weiterer Lebenslaufbezug der Studienentscheidung findet sich in der Auseinandersetzung mit dem institutionalisierten Übergang von der Erwerbsphase in die nachberufliche Phase. Hier ist die Studienentscheidung vorrangig an den Renditen eines Studiums orientiert, die in der anschließenden Phase der Erwerbsarbeit zu erzielen sind. Die Selbstvergewisserung, ob sich die Bildungsinvestition subjektiv (noch) „lohnt“ und ein Studienwunsch tatsächlich realisiert werden sollte, leitet sich hier aus den Logiken institutioneller Vorgaben einer lebenszeitlichen Bestimmung von Erwerbsphase und Ruhestandsphase ab. Die verbleibende Zeit zwischen Studienabschluss und Ruhestand ist beispielsweise für die Entscheidung von Frau J451 essenziell.

Ja, ich habe das natürlich schon bedacht, ne. Also als ich die Entscheidung getroffen hab zu studieren war ich 35. Und ich hab' schon überlegt, ja, wenn du es jetzt durchziehst, in fünf Jahren, da bist Du 40 und da hast Du ja immer noch 20 Jahre, in denen du arbeiten musst. Also es hat sich für mich schon noch gelohnt. Ich weiß nicht, ob ich die Entscheidung getroffen hätte, wenn ich schon 45 gewesen wäre. (J451, W3, 107)

Eine Realisierung des Studienwunsches ist für die Befragte erst nach einer Rückversicherung über das eigene Lebensalter zum Zeitpunkt des planbaren Studienabschlusses möglich. Ob Frau J451 die Studienentscheidung getroffen hätte, wenn sie zum Zeitpunkt ihrer Studienentscheidung *schon 45 gewesen wäre* (dann hätte sie ihr Studium mit 50 beendet), stellt die Befragte selbst kritisch in Frage.

Eine ähnliche Selbstvergewisserung hat Herr E262 vorgenommen. Auch er stellt im Kontext seiner Entscheidung die Frage nach dem Mehrwert eines Studienabschlusses vor dem Hintergrund seines prognostizierten Alters bei Studienabschluss.

Natürlich spielt auch noch so die Sache mit, wenn ich das Studium beende, bin ich vielleicht dreißig, zweiunddreißig. Macht das überhaupt noch Sinn, lohnt sich die Zeit überhaupt noch, hat man dann nachher den Mehrwert? (E262, W1, 73)

6.4.2 Der vermeintlich letztmögliche Zeitpunkt – Entscheidung in Hinblick auf das eigene Lebensalter

Die beiden Aspekte *Lebensalter* und *Lebenslaufskript* (vgl. Kapitel 6.4.1) sind in den Studienentscheidungen fast zirkulär miteinander verwoben. Lebensalter ist Medium biografischer Orientierungen und Lebensalter strukturiert Lebenslaufskripte. Das vorangestellte Unterkapitel hat bereits dargelegt, wie das standardisierte Lebenslaufkonzept normative Wirkkräfte in Studienentscheidungen entfaltet. Gerade weil die Übergangsentscheidung, aus dem Beruf (ohne Abitur) in ein Hochschulstudium zu wechseln, nicht der Logik institutioneller Curricula und vorstrukturierter Bildungswege folgt, müssen die Befragten die Passung ihres Alters zur antizipierten Studienphase für sich selbst aushandeln und gleichsam zum Lebenslaufskript positionieren. Es lässt sich beinahe kein Interview finden, in welchem das eigene Alter nicht an irgendeiner Stelle thematisiert wird. In der Mehrzahl der Fälle war es im Rahmen der Studienentscheidung ein ganz wesentlicher Aspekt.

Wie die Daten der Hochschulstatistik belegen, sind nicht-traditionelle Studierende circa acht Jahre älter als ihre Kommiliton(inn)en (vgl. Otto/Kamm 2016). Die Teilnehmer(innen) der vorliegenden Studie waren im Schnitt zu Studienbeginn dreißig Jahre alt (Median 28 Jahre), der Älteste war 62 Jahre (vgl. Kapitel 5.3). In der Analyse zeigte sich der Aspekt des Lebensalters insofern als außerordentlich bedeutsam, als die Befragten beinahe einstimmig angeben, ihre Entscheidung gerade aufgrund des Alters in besonderer Weise biografisch reflektiert, selbstkritisch hinterfragt und genau abwogen zu haben. Die Frage nach der biografischen Passung zwischen Lebensalter und Studium wird in diesem Zusammenhang relevant. Zudem steigt der Druck, vor dem Hintergrund des Alters die womöglich „falsche“ biografische Entscheidung zu fällen.

So berichtet Frau H061 von einem umfassenden Informationsprozess im Rahmen der Entscheidung, der damit begründet wird, dass sich die Befragte in Anbetracht ihres Alters keine Fehlentscheidungen mehr leisten dürfe. Sie wolle aus diesem Grund nicht erst im Studienverlauf feststellen, dass die Studienentscheidung ein Irrweg war.

Also ich hatte mich schon extrem viel darüber informiert und geguckt. Weil ich einfach mit vierundzwanzig jetzt nicht noch mal was anfangen wollte, um dann später festzustellen, nee, das ist es

jetzt irgendwie auch nicht, musst noch mal gucken. Und deswegen war ich da, glaube ich, schon extrem gut informiert und wusste, was mich da erwartet. (H061, W2, 240).

Zahlreiche Befragte haben sich den vermeintlich letztmöglichen biografisch sinnvollen Zeitpunkt im Lebenslauf konstruiert, zu dem das Studium noch passt. Mit Verweis auf das Alter wird in diesem Zusammenhang das Szenario entwickelt, der Schritt könne später gar nicht mehr oder nur mehr unter größeren Anstrengungen vollzogen werden. Das Alter von dreißig stellt sich in diesem Zusammenhang als eine Art magische Zahl heraus. Diese war beispielsweise auch bei Frau H075 wirksam. Eben weil sie zum Zeitpunkt der Studienentscheidung bereits dreißig war, hat sie sich letztendlich für das Studium entschieden. Sie hält dieses Alter als die letzte Chance für einen Studienbeginn. Somit entfaltet das Szenario auch wichtige mobilisierende Triebkräfte für den Entschluss, den Schritt in die Hochschule zu wagen und nicht womöglich noch länger zu warten.

Und dann hab ich gedacht, okay, jetzt bin ich schon dreißig, jetzt oder nie, ich versuch es einfach mal. (...) Dann musste ich mich entscheiden, Studium oder weiterarbeiten. Und dachte, nee, wenn ich das jetzt ablehne, dann würde ich das früher oder später bereuen, weil das die einmalige Chance jetzt ist. Also ich würde jetzt auch nicht in drei Jahren noch mal mich bewerben oder weiß ich was. Dann ist irgendwie, man wird dann nicht jünger. Und genau, so ist es dazu gekommen. (H075, W1, 4)

Unsicherheiten und Zweifel in Bezug auf ihr Lebensalter finden sich auch bei Frau L113. Die Befragte verweist hier auf gesellschaftliche Altersnormen und die zeitliche Strukturiertheit in Lebensläufen. Zwar sei sie mit dreißig noch nicht *wahnsinnig alt*, jedoch falle sie gehaltsmäßig *zurück auf nichts*. Die gesellschaftlich vorgegebene Zeitstruktur scheint für ihren individuellen Fall keine Studienphase mehr vorzusehen, erhalte sie doch vor dem Hintergrund ihrer Berufs- und Ausbildungsbiografie keine staatliche Ausbildungsunterstützung (BAföG).

(Interviewer:) Gab es auch Unsicherheiten, die mit dieser Entscheidung verbunden waren? (L113): Oh ja. Erst mal, ich werd dreißig. Ist jetzt nicht wahnsinnig alt, ich hab auch Leute bei mir, die sind älter. Und zu mir sagte auch mal jemand, als Lehrer ist man eigentlich nicht zu alt. Man gewinnt ja an Reife und an Lebenserfahrung. Aber ich wusste, ich gehe im Grunde von einem Gehalt zurück auf nichts. Weil, ich bekomme kein BAföG, keine Unterstützung, weil ich schon in der Ausbildung Bafög bekommen habe. Das heißt, ich muss mir einen Weg suchen, wie ich mich selbst finanziere. (...) man geht von einem Gehalt auf null, das muss man sich überlegen, ob man das möchte und ob man diese Einschränkung noch mal in Kauf nehmen kann. Fünf Jahre Studium,

anderthalb Jahre Referendariat. Das heißt, bis ich, im besten Fall, sechsunddreißig ein halb bin, muss ich mit wenig Geld auskommen. Das ist schon eine Überlegung. Und ich gebe mich noch mal in eine andere Lebensphase. Ja, das ist schon was Besonderes. Ich hab mit vielen Leuten angefangen, die deutlich jünger sind als ich. (L113, W1, 29-32)

Die biografischen Entwürfe von Studium und Familienplanung fordern viele Befragte im Sinne einer doppelten Lebensplanung (Geissler/Oechsle 1996) in ihren Studienentscheidungen mit zunehmendem Alter zusätzlich heraus. Einige beschreiben hier ein persönliches Dilemma, wenn sie zwischen zeitversetzter Ausbildungsphase und Familiengründung abwägen müssen. Die Befragten lösen den Zwiespalt, indem sie erst das Studium abschließen und die Geburt eines Kindes hintenanstellen wollen.

In einem derartigen Dilemma befindet sich zum Beispiel Frau M185. In Anbetracht ihres Lebensalters hat die Befragte mit der Studienentscheidung gehadert. Wenn sie den biografischen Verlauf *steuern* könnte, würde sie eine Schwangerschaft (*im späten Alter*) nach Abschluss ihres Studiums favorisieren. Gleichwohl erkennt die Befragte für sich, dass diese Strategie unsicher ist. So kann die Entscheidung in Einzelfällen auch zu einer Belastungs- und Stresssituation führen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die individuellen Lebensziele (Familiengründung), die momentan durch das Studium verhindert werden auf lange Sicht womöglich nicht mehr realisierbar sind:

Okay, ich werde dann bald 40 (lacht) Und irgendwie muss man sich dann entscheiden. Und das eine kann man noch ein bisschen steuern, das andere vielleicht noch weniger, nämlich eben im späten Alter schwanger zu werden. (lacht) Und deswegen ist es natürlich – sind es so viele Unbekannte, wissen Sie, das bedingt ja auch (unverständlich) Ich glaube, wenn ich jetzt Anfang 30 wäre, dann hätte ich nicht so lange gehadert. Weil, das ist ja auch so ein Zustand, so ein Wartezustand. (M185, W3, 223)

In diesem Zusammenhang wird die Studienentscheidung in Einzelfällen auch als finaler (nahezu symbolischer) Entschluss gegen eine Familiengründung eingeordnet. Der biografische Konflikt zwischen Familienplanung und Studium kann die Befragten in ihrer Entschlossenheit aber auch bestärken, gerade noch rechtzeitig mit dem Studium zu beginnen, um die Familiengründung – in Anbetracht des Alters – noch realisieren zu können. Dies wird im folgenden Fall deutlich.

Sodass ich dann aufgrund meines Alters, ich mein, ich bin ja jetzt sechsundzwanzig, ist nicht wirklich alt, aber auch nicht mehr wirklich jung, dann da die Entscheidung getroffen hab, studieren zu gehen. Ganz einfach aus dem Grund, dass man ja irgendwann vielleicht auch mal eine Familie gründen möchte und dann fängt man mit fünfunddreißig auch nicht mehr an zu studieren. (E270, W1, 9)

6.5 Studienentscheidung als Abwägungsprozess – Hochschule oder Verbleib im Beruf

Bis auf sehr wenige Ausnahmen stehen die Befragten in einem regulären Erwerbsarbeitsverhältnis, wenn sie sich für ihr Studium entscheiden. Damit ist für die meisten von ihnen die Studienentscheidung mit einem Ausstieg aus der Erwerbsarbeit verbunden, wenigstens jedoch mit einer Reduktion des Erwerbsumfangs. Fallübergreifend beschreiben die Befragten vor diesem Hintergrund ihre Studienentscheidung als einen wohl überlegten Abwägungsprozess zwischen zwei für sie klar abgrenzbaren Handlungsalternativen:

- dem *Übergang in die Hochschule* und
- dem *Verbleib im Beruf*.

Diese Entscheidung erscheint den Befragten komplex, folgenreich und biografisch nicht trivial. Der Rückgriff auf einen Vergleich von Für und Wider soll vor diesem Hintergrund vor allem die subjektive Sicherheit ihrer Entscheidung erhöhen. Die Befragten sind sich in ihrem Entschluss zu studieren erst dann sicher, wenn dieser intensiv und lange vorbereitet und durchdacht wurde, wenn hinreichend viele Informationen zusammengetragen wurden und wenn ihm eine in sich schlüssige persönliche Entscheidungsheuristik zugrunde gelegt werden kann. Dabei beschreiben die meisten Befragten ihre Entscheidung auch tatsächlich als individuell verantwortete *Wahl*, was neben dem Vorhandensein von Entscheidungsalternativen auch das Wissen über die eigenen Ziele und antizipierten Wege und Mittel der Zielerreichung voraussetzt. Anknüpfend an die Überlegungen zu Rational-Choice-Ansätzen (vgl. Kapitel 4.1.3) lässt sich fragen,

an welchen Handlungszielen und subjektiv erwarteten Handlungsfolgen die Studienentscheidungen ausgerichtet werden.

Im Interviewmaterial lassen sich zahlreiche Hinweise identifizieren, die abbilden, wie die Befragten (zwar nicht ausschließlich aber eben auch) vor dem Hintergrund individueller Ziel-Mittel-Relationen unterschiedliche Aspekte ihres Übergangs in die Hochschule gegeneinander abwägen. Es zeigt sich aber auch, die Entscheidungsprozesse lassen sich nicht in einem idealtypischen Sinne als zweckrationale Entscheidungen rekonstruieren. Vor allem die subjektive Einschätzung der Aussicht auf den persönlichen Studienerfolg können die Befragten zum Zeitpunkt ihrer Entscheidungsfindung kaum realitätsadäquat in ihren individuellen Abwägungsprozess einbeziehen. In der Analyse fällt in diesem Zusammenhang auf, dass Informationen zu konkreten Studieninhalten oder Studienanforderungen im Abwägungsprozess kaum Beachtung finden. Stattdessen sind es die strukturellen Rahmenbedingungen (Studienorganisation, Regelstudienzeit), auf die die Befragten hier rekurren.

Typischerweise werden die beiden Handlungsoptionen (Studium vs. Verbleib im Beruf) mit Bezug auf die eigenen biografischen Erfahrungen und in Hinblick auf die individuellen Lebensplanungen miteinander abgeglichen. Die Befragten können in den Interviews die Folgen, die aus ihrer Sicht mit der jeweiligen Entscheidungsalternative in Verbindung stehen, in der Regel klar benennen. Während der Verbleib im Beruf aus Sicht der Befragten für ein „Weiter so“ mit all den genannten Diskrepanzen aber auch (materiellen) Sicherheiten steht, wird das Studium als ein biografisch markanter Wendepunkt mit Chancen und Risiken gedeutet. In der Gesamtschau beschreiben die Befragten einen wohl abgewogenen Entscheidungsprozess mit überschaubarem Risiko. Dies ist besonders in Relation zum Berufswahlprozess, der, wie aufgezeigt, kaum Merkmale einer individuell-reflektierten Entscheidung aufwies (vgl. Kapitel 6.1.3), kontrastreich. Obschon die genannten Merkmale in den individuellen Entscheidungsprozessen eine nicht unwesentliche Rolle spielen, rechnen die Befragten diese aber nicht musterhaft gegeneinander auf und leiten ihre Studienentscheidung in den Interviews auch nicht (singulär) als Ergebnis dieser Kalkulation ab.

Deduktiv lassen sich aus dem Material die Dimensionen von Nutzen- und Risikoerwartungen identifizieren (Kapitel 6.5.1 und 6.5.2). Wie aber eingangs erwähnt, kann die Wahrscheinlichkeit des persönlichen Studienerfolgs (eine weitere Dimension in Rational-Choice-Ansätzen) von den Befragten nicht verlässlich eingeschätzt werden (Kapitel 6.5.3). Somit verbleibt hier

eine Leerstelle im Entscheidungsprozess. Induktiv lassen sich an Stelle nicht-bestimmbarer Erfolgswahrscheinlichkeiten kognitive Heuristiken (Gigerenzer/Brighton 2009) identifizieren, die im Entscheidungsprozess stellvertretend wirksam sind, indem sie die Unsicherheiten hinsichtlich des persönlichen Studienerfolgs entlasten (Kapitel 6.5.4).

6.5.1 Subjektiv erwartete Nutzenaspekte eines Studiums

Die beruflichen Diskrepanzerfahrungen wurden bereits in Kapitel 6.1.4.2 dargelegt. Deren antizipierte Bewältigung als erwünschte Handlungsfolge des Studiums spielt bei den Befragten eine herausragende Rolle. Schilderungen von Diskrepanzerfahrungen finden sich in all ihren Ausprägungen (nicht erfüllbare Aufstiegschancen, fehlende Sinnfindung, körperliche und psychische Belastung, monetäre Unzufriedenheit) in den Entscheidungsüberlegungen der Befragten wieder. Die meisten der im Folgenden (nur analytisch trennbaren) Nutzenerwartungen sind in berufliche Kontexte eingebunden und stehen in Zusammenhang mit den in Kapitel 6.2 konstatierten Studienmotiven. Mit dem Studium wird vor diesem Hintergrund eine Art Gegenentwurf zur gegenwärtigen Arbeitssituation konstruiert, von dem sich die Befragten erhoffen, die nicht zufriedenstellende berufliche Lage zu bearbeiten bzw. zu überwinden, und zwar, einerseits durch den Ausweg aus dem Beruf *in* das Studium, andererseits durch die Schaffung neuer Handlungsoptionen *nach* dem Studium. Insgesamt wird auch hier nochmal deutlich, dass die Befragten ihrer Studienentscheidung weitaus mehr Bedeutungsebenen und Begründungszusammenhänge zuschreiben, als das die eng gefassten Hauptmotive abbilden können. Auf die Interaktion von Beweggründen wurde in diesem Zusammenhang bereits hingewiesen.

Folgende Nutzenaspekte als Handlungsfolgen des Studiums sind für die Befragten in ihren Abwägungsprozessen relevant:

- **Das Narrativ vom akademischen Abschluss als Türöffner für höherqualifizierte Berufsfelder**

Der formale Studienabschluss und dessen Verwertung im Zusammenhang mit dem Einstieg in Berufsfelder mit höheren Qualifikationsanforderungen ist der am häufigsten zu identifizierende Nutzenaspekt. Er wird von fast allen Befragten (mit unterschiedlicher Gewichtung) in den Interviews thematisiert. Hierbei verweisen sie in der Regel auf Entwicklungen und Trends

auf dem Arbeitsmarkt oder auf persönliche Erlebnisse im unmittelbaren Arbeitsumfeld. Dabei spiegeln sich Zeitdiagnosen wie etwa Employability oder Akademisierung (vgl. Kapitel 4.1.1) als kollektiv geteilte Orientierungen der Studienentscheidung. In diesem Kontext manifestiert sich bei den meisten Interviewten ein eher funktionales Verständnis ihres Studiums. Das Studium und der daran geknüpfte Abschluss erfüllen hier keinen Selbstzweck, sondern sind als mittelfristige Ziele in übergreifende Handlungsziele eingelassen. Sowohl in Hinblick auf einen konkret antizipierten Beruf als auch in Hinblick auf die generelle Chancenoptimierung wird dem akademischen Abschluss in den Orientierungen der Befragten eine fast imperative Funktion des sogenannten Türöffners im Beschäftigungssystem zugeschrieben. Selbst diejenigen, die sich vorrangig mit den Motiven der Selbstentfaltung und des fachlichen Interesses (vgl. Kapitel 6.2) für ein Studium entscheiden, stellen den generellen arbeitsmarktbezogenen Nutzen eines Studienabschlusses nicht in Frage und würden gerne davon profitieren.

Herr E248 beispielsweise hat bereits durch sein soziales Umfeld vermittelt bekommen, dass individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit dem Studienabschluss hochgradig in Zusammenhang stehen. Mit dem Hochschulzertifikat kann er sich in einer *ganz anderen Kategorie von Unternehmen* bewerben. Ohne diesen hält er es hingegen für aussichtslos *da reinzukommen*.

Ja, zum einen auch jobtechnisch, auf jeden Fall etwas – das ist auch wieder etwas, was ich von meinen Freunden, von meinen Bekannten jetzt auch schon so ein bisschen so einen Einblick bekommen habe, was einen nach dem Studium erwarten könnte. Und das ist einfach eben diese Entwicklung auch ein ganz anderes Leben und Kategorie von Unternehmen, wo ich mich überhaupt bewerben könnte. Das kam vorher noch nicht mal in Frage, dass ich mich in gewisse Sparten oder an gewisse Unternehmen mich überhaupt bewerben könnte. Bestand nicht mal die Chance, dass ich da reinkommen würde und das ist halt damit auf jeden Fall nicht der Fall. Ja und beruflich schneller und viel weiter zu kommen. Das Finanzielle kommt natürlich auch dazu, ganz klar, das ist irgendwo auch eine Motivation oder dass man mehr verdient oder stabil mehr verdient. Aber das wichtigste für mich ist einfach dieses beruflich ja nicht wirklich – nicht an einer Stelle zu bleiben. Das kann ich nicht, geht gar nicht (lacht). (E248, W1, 121)

- **Erwerb berufsorientierter Kompetenzen**

Ein weiterer, quantitativ jedoch weniger häufig genannter Nutzenaspekt ist der der Steigerung oder Aneignung beruflicher Kompetenzen. Die Befragten verweisen in diesem Zusammenhang auf den Erwerb beruflich anschlussfähiger Fähigkeiten im Studium, die sie dazu befähigen,

spezifische berufliche Anforderungen (besser) zu bewältigen. Besonders diejenigen, die sich nach wie vor mit ihrem Beruf identifizieren, die an berufliche Erfahrungen anknüpfen möchten oder die bereits ein neues Berufsziel benennen können, erhoffen sich vom Studium den Erwerb von praxisorientiertem Wissen. Dies impliziert allgemein eine Erwartungshaltung, wonach sich das Studium an den Bedarfen von Erwerbsarbeit ausrichtet und konzeptionell auf die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung fokussiert.⁸³

Herr E275 erwartet beispielsweise vom Studium einen theoriebezogenen Anschluss an seine berufspraktischen Fähigkeiten. Er verfolgt die Idee, mit dem Studium anschlussfähiges Wissen zu erwerben und die beruflichen Kenntnisse zu vertiefen.

Also der Hauptgrund ist eigentlich, auf dem Beruflichen noch aufzubauen. Und der Meister ist ja grundsätzlich sehr auf das Praktische bezogen, dass man also vertieft praktische Kenntnisse erwirbt und das Studium ist ja sehr theoretisch. Und ich eigentlich das Ganze miteinander kombinieren möchte, so dass also ich die Erfahrung, die ich aus dem Praktischen habe, dann mit einfließen lassen kann. (E275, W1, 33)

• Erfahrung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen

In Abgrenzung zur Praxisorientierung erwarten die Befragten hier ein Kennenlernen und Erfahren ihrer Wissensdisziplin und deren Denk- und Arbeitsweisen. Sie sind interessiert am Studienfach und dessen Wissensbeständen. Sie argumentieren interessengeleitet und erhoffen sich vom Studium, spezifische Phänomene und Zusammenhänge in ihrer Tiefe und Komplexität zu erfassen und zu verstehen, ohne dass beruflicher Anwendungs- oder Verwertungsbezug im Fokus steht. Die Zielorientierung liegt hier eher in einer Erweiterung des eigenen Horizonts oder in einem Wechsel der eigenen Perspektive.

Beispielsweise beschäftigen Herrn E254 ganz bestimmte Fragen, auf die er in seiner Ausbildung keine Antworten gefunden hat. Vom Studium erhofft er sich, *tiefer* in die Materie einzutauchen und Antworten zu finden.

⁸³ In den Interviews der dritten und vierten Welle zeigen sich viele der Befragten hinsichtlich der Erfüllung dieser Erwartung enttäuscht. Das Studium, so wird in den Interviews beklagt, sei zu theorielastig und wenig auf die Bedürfnisse beruflich qualifizierter Studierender ausgerichtet.

(...) das eigentliche, warum ich studiere, ist nicht, ich will nicht in der Wirtschaft später einen Lui machen, wenn ich das mal so sagen darf, sondern ist eigentlich eher so um des Wissens willen. Da weiter zu machen, wo ich mit der Ausbildung aufgehört habe. Da geht es dann tiefer rein, so da ist dann – da wird dann mehr beantwortet dieses Warum, das ist auch deshalb so und nicht, das ist so, das benutzt du so, mehr musst du dazu nicht wissen. Sondern hier geht es dann wirklich richtig rein. (E254, W1, 35)

- **Emanzipation, Selbstbestätigung, soziale Anerkennung**

Hier gehen die Befragten auf kritische Distanz zu den habituellen Orientierungsmustern ihrer Herkunftsfamilie (vgl. Kapitel 4.2.1) und ihren daraus resultierenden ungleichen Bildungschancen, die auch das schulische System nicht ausgleichen konnte. Typischerweise verweisen sie in diesem Zusammenhang auf familiäre Vorstellungen, die Bildungsziele wie den Studienabschluss in ihren Lebensrealitäten nicht vorgesehen hatten. Mit ihrer Erwerbstätigkeit ist es ihnen bereits gelungen, sich vom bindenden Einfluss der Eltern zu emanzipieren. Vom Studium wird nun erwartet, selbstbewusst mit der eigenen, scheinbar schicksalhaft vorbestimmten, Bildungs- und Berufsbiografie zu brechen. Gesucht wird der Selbstbeweis, einen Hochschulabschluss, trotz vorausgegangener problembehafteter schulischer Erfahrungen und bildungsfernem Elternhaus, doch noch erreichen zu können. Schließlich antizipieren sie die soziale Anerkennung und besonders die Anerkennung durch die eigenen Eltern.

Unter diesen Vorzeichen möchte auch Herr B217 für sich bestätigt wissen, einen Studienabschluss, trotz herkunftsbedingter und struktureller Barrieren, erlangen zu können. Vor allem seinen Eltern möchte er damit demonstrieren, dass er die Anforderungen einer Hochschule bewältigen kann.

Weil ich es, ne, weil ich es mir beweisen will. Also ich will mir einfach beweisen, dass ich es schaffe. Zum einen mir und zum anderen meinen Eltern, also das ist halt – vor allem mir, dass ich halt doch nicht so doof bin, wie ich immer dachte (lacht). (B217, W1, 77)

- **Studium als lebensweltlicher Gegenentwurf**

Die bislang dargestellten Erwartungen wurden – output- bzw. outcome-orientiert – in die Zeit nach dem Studium verortet. Bei dieser Merkmalskategorie richten sich die Erwartungen auf die Phase des Studierens selbst. Die Befragten blicken mit Vorfreude auf das Erleben und Eintauchen in die studentische und akademische Lebenswelt – oftmals als persönliche kontrastive

Gegenerfahrung zum beruflichen Alltag. Das Studium steht hier als eine neue identitätsstiftende Ressource. Erhofft werden neue Erfahrungen und Sinnorientierungen im sozialen Felde der Hochschule. Auch hedonistisch orientierte Perspektiven (Spaß, Abenteuer, Erfahrung des Studentenlebens) wurden dieser Nutzen-Dimension zugeordnet. Man verspricht sich vom Studium vor allem mehr persönliche Zufriedenheit und einen Zugewinn an persönlicher Freiheit und Lebensqualität.

Frau M185 beispielsweise berichtet in diesem Kontext von einer beruflichen *Sinnkrise* und möchte durch ihr Studium in erster Linie *heraus aus dem Hamsterrad*. Sie erhofft sich eine Kontrasterfahrung zum Gleichklang ihres Arbeitsalltags und wünscht, sich nunmehr selbstreflexiv und interessengeleitet (und nicht wie bislang zweckgebunden und arbeitsorientiert) mit Dingen auseinandersetzen zu dürfen, um ihren Horizont zu erweitern und ihren persönlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Dies war im Rahmen ihres Berufes nicht möglich, dessen Anforderungen und Arbeitsabläufe sie als retardierend und repetitiv stilisiert. Sie fokussiert auf Handlungsfolgen wie Freiheit, Selbstfindung und die Bewältigung ihrer *Sinnkrise*.

Ja, das, was ich vorhin schon gesagt hab, die Möglichkeit, wirklich mich auf mich zu konzentrieren. Also meinen Kopf mit Dingen zu beschäftigen, die mich interessieren. Also wirklich diese Horizonterweiterung. Das war einer der großen Pluspunkte. Was stand noch drauf? Noch mal ein anderes Leben zu haben, was nicht daraus besteht eben, wie morgens um acht Uhr in der Arbeit zu sein und abends um neunzehn Uhr auszugehen und sich zu fragen, was hab ich den ganzen Tag getan? Also man muss schon sagen, dass ich eben in einer Position war, wo ich sehr viel Stress hatte. Und manchmal mich gefragt hab, wo es – also, man kann es auch Sinnkrise oder Midlife-Crisis, ich weiß es nicht (lacht), bezeichnen. Aber es war schon auch so dieses Freiheitsgefühl. Freiheit, ja. Mich nicht mit Themen zu beschäftigen, wo ich eigentlich manchmal auch gar keine Lust hab und wo ich vielleicht kein Ziel dahinter sehe. Oder wo ich nicht dahinterstehe. Das waren alles so Punkte, die ich auf. Also, positiv umgerechnet, ich kann mich mit mir, mit den Themen beschäftigen. Ich hab da was gefunden, das interessiert mich und – ja. Also, das hört sich ja jetzt eher negativ an. Und einfach, ich sag es jetzt mal so vielleicht in einer anderen Art, heraus aus dem Hamsterrad. Also dieses – das, was ich einfach die Jahre, was immer extremer wurde bei mir auch. (M185, W1, 38)

6.5.2 Subjektiv erwartete Kosten und Risiken des Studiums

Subjektiv erwartete Kosten und Risiken eines Studiums werden von den Befragten vor allem vor der Hintergrundfolie einer Sicherheit und Kalkulierbarkeit der bislang ausgeübten beruflichen Tätigkeit und dem Wechsel in ein bis dato unbekanntes soziales Feld konstruiert. Nicht selten werden die Risiken zudem von Personen aus dem näheren sozialen Umfeld an die Befragten herangetragen und auf diese Weise verstärkt. Besonders Eltern, manchmal auch Freunde, weniger hingegen die eigenen Kolleg(in)en, halten die Studienentscheidung für riskant. Sie artikulieren Skepsis und Zweifel, was bei einigen der Befragten Rechtfertigungsdruck hinsichtlich der eigenen Entscheidung erzeugt (vgl. Kapitel 6.6.1 und 6.4). Folgende spezifische Aspekte antizipierter Kosten und Risiken lassen sich aus dem Material herausarbeiten:

- **Die Ressource Zeit**

Die für ein Studium aufzuwendende Zeit wird als Kostenaspekt von den Befragten am häufigsten angesprochen. Er fällt in den individuellen Abwägungsprozessen mit am stärksten ins Gewicht. Besonders vor dem Hintergrund ihres Alters und dem normativen Skript des institutionalisierten Lebenslaufs setzen sich die Befragten unter Zeitdruck. Auf die zentrale Relevanz von Zeit im Entscheidungsprozess wurde bereits in Kapitel 6.4 eingegangen. Daher sei an dieser Stelle lediglich noch einmal darauf verwiesen.

- **Materielle Einschränkungen bei finanzieller Absicherung**

Neben der Zeitdimension spielen vor allem finanzielle und materielle Aspekte eine zentrale Rolle. Hier ist zwischen strategischen Überlegungen zur prinzipiellen finanziellen Absicherung des Studiums und materiellen Einschränkungen während der Studienphase zu unterscheiden. Die prinzipielle finanzielle Absicherung des Studiums steht bei nahezu allen Befragten als Grundvoraussetzung fest, die zunächst abgeklärt werden muss, bevor sich weitergehende Überlegungen anschließen.⁸⁴ Dies schildert beispielsweise Frau H061. Als Basis für ihren weiteren

⁸⁴ Durch quantitativ orientierte Studien sind die Relevanz und der Stellenwert von finanziellen Aspekten in Studienentscheidungsprozessen – vor allem bei unteren Sozialgruppen – bereits gut dokumentiert (z. B. Middendorff et al. 2017, Breen et al. 2014, Becker/Hecken 2008, Wolter et al. 1998).

Entscheidungsprozess hat sie sich mit persönlichen Planungen auseinandergesetzt, wie ihr Studium zu finanzieren sei. Ihr war es wichtig, zumindest teilweise ihren Lebensstandard (eigene Wohnung) aufrechtzuerhalten. Mit elternunabhängigem BAföG und einem 400-Euro-Job hielt sie ein Studium grundsätzlich für realisierbar.

Manchmal schreibt man sich das ja sogar auf, was da auf der einen und der anderen Seite, also es ist natürlich viel weniger. Als Kinderkrankenschwester verdient man einfach schon sein eigenes Gehalt, ich hatte meine eigene Wohnung und ich musste mir überlegen, gut, wie finanziere ich das jetzt. Oder zurück zu Eltern kam für mich nicht in Frage, also wollte ich irgendwie nicht und war jetzt auch schon, nach fünf Jahren alleine leben, konnte ich mir jetzt nicht vorstellen, nochmal zu meinen Eltern zurückzuziehen. Und da musste man natürlich erst mal vorher nochmal planen, wie kriegt man Geld, wie klappt das und die Arbeitsstelle, wo ich jetzt aber gearbeitet habe, hat mir auch sofort einen 400 Euro Vertrag angeboten und BAföG, elternunabhängiges. (...) Also damit dachte ich, mit dem Geld komme ich klar. Und klar ist es immer noch eine Einschränkung und mein Auto zum Beispiel musste ich auch verkaufen (lachend), weil das konnte man nicht alles halten, aber das war es mir wert. (H061, W1, 35-37)

Eine ähnliche Orientierung findet sich auch bei Herrn E257. Nur unter der Voraussetzung, auch während des Studiums für sein Auskommen sorgen zu können, war ein Studium für ihn vorstellbar. Ein Abstieg in eine aus seiner Sicht prekäre ökonomische Situation *eines typischen Studenten* wäre für ihn nicht akzeptabel gewesen. Unter diesen Umständen hätte ein Studium für ihn nicht zur weiteren Disposition gestanden.

Man hat sich auch einen gewissen Lebensstandard irgendwann aufgebaut und wollte jetzt nicht ein typischer Student sein, der wirklich sagt, okay, ich muss gucken, wie ich am Ende des Monats den Kühlschrank vollkriege. Das war für uns klar, ist ein No-Go. (E257, W1, 125)

Neben BAföG und dem Einkommen aus beruflichen (Neben-) Tätigkeiten finanzieren die Befragten ihr Studium aus Erspartem oder mit Bildungsdarlehen. Keiner der Befragten gab an, durch seine Eltern unterstützt zu werden. Auch Lebenspartner(innen) spielen in Zusammenhang mit der Finanzierung des Studiums keine Rolle.

Weitaus häufiger als die grundsätzliche finanzielle Absicherung des Studiums werden in den Interviews die antizipierten materiellen Einschränkungen während des Studiums thematisiert. Anders als Studierende, die direkt nach Schulabschluss ihr Studium aufgenommen haben, blicken nicht-traditionelle Studierende auf eine längere Arbeitsepisode mit festem Einkommen

zurück. Dementsprechend hat sich im Lauf dieser Jahre auch der Konsum und der materielle Lebensstil angepasst und unterscheidet sich nach eigener Sicht der Interviewpartner(innen) von dem eines traditionellen Studierenden. Der Statuswechsel bringt nunmehr – abhängig vom gewählten Studienmodell und der Weiterführung einer früheren Erwerbsarbeit – lebensstilbezogene Veränderungen mit sich, die – wie sich zeigt – als Kostenaspekt eine nicht unwesentliche Rolle spielen. Dies belegt beispielsweise die Aussage von Frau L113. Für die Zeitspanne ihres Lehramtsstudiums und dem sich anschließenden Referendariats muss sie in Kauf nehmen, über einen längeren, jedoch überschaubaren Zeitkorridor auf ihr bis dato gewohntes Gehalt zu verzichten:

(...) man geht von einem Gehalt auf null, das muss man sich überlegen, ob man das möchte und ob man diese Einschränkung noch mal in Kauf nehmen kann. Fünf Jahre Studium, anderthalb Jahre Referendariat. Das heißt, bis ich - im besten Fall – sechsunddreißig bin, muss ich mit wenig Geld auskommen. Das ist schon eine Überlegung. (L113, W1, 32)

Im individuellen Abwägungsprozess rechtfertigen die Befragten typischerweise die finanziellen Begrenzungen als Investition in die persönliche Zukunft und stellen sich bewusst auf reduzierte Lebensstandards ein, wohl kalkulierend, dass sich diese Phase der Entbehrung mit erfolgreichem Studienabschluss in der Zeitperspektiv monetär auszahlen wird. Auf diese Weise bleibt die Einschränkung für die Befragten kognitiv stimmig und akzeptabel. Beispielsweise kann Frau M177 für sich durchaus rechtfertigen für die Zeit des Studiums mit monatlich der Hälfte ihres Einkommens auszukommen in der Aussicht, durch diese notwendige kurzfristige Einschränkung perspektivisch einen beruflichen Aufstieg zu erreichen.

Deswegen hab ich mir gedacht, okay, schaffe ich es mit der Hälfte vom Geld eigentlich klar zu kommen finanziell? (...) und deswegen hab ich mir gedacht, ok, mir ist wichtig eigentlich dann später zu sagen, dann wieder höher einzusteigen einfach oder da auch einen schnelleren Aufstieg zu machen finanziell. (M177, W1, 28)

- **Das Risiko des persönlichen Scheiterns**

Orientiert an Rational-Choice-Ansätzen (vgl. Kapitel 4.1.3) ist das antizipierte Risiko des persönlichen Scheiterns im Studium eng geknüpft an die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs (dazu Kapitel 6.5.3). Ein Scheitern im Studium wird aber von den Befragten fallübergreifend als Risikodimension innerhalb der Studienentscheidung eingeordnet. Dieses

wäre aus ihrer Sicht immer dann angezeigt, wenn die Hochschule ohne Abschluss verlassen werden müsste. Hier wird zudem nochmal deutlich, dass das Erfolgsverständnis der Befragten primär abschluss- bzw. zertifikatsorientiert ist.

Scheitern wird von den Befragten auch als persönliches Versagen eingeordnet. Sie befürchten im Fall eines Studienabbruchs eine Art Gesichtsverlust, Scham oder eine Beschädigung ihres Bildes innerhalb des sozialen Umfelds bzw. des Arbeitsumfelds. So beschreibt auch Frau L080 das Szenario des Scheiterns im Studium als *ganz große Sorge* innerhalb ihres Entscheidungsprozesses. Daran ist die Frage geknüpft, wie sie selber, und wie ihr persönliches Umfeld einen möglichen Studienabbruch wohl bewerten würde.

Also ich hatte ganz große Sorge, dass ich eben nach ein/zwei Semestern sage, dass das doch nicht klappt und es dann so ein bisschen für mich selber so ein Scheitern war. Und wie die Umwelt auf so ein Scheitern reagieren würde. Also ich habe irgendwie schon vorher Szenarien durchgespielt, die eigentlich noch gar nicht zur Frage standen. Also es war immer so, was mache ich, wenn es dann doch nicht klappt. (L080, W1, 88)

• Wohnortwechsel und Vereinbarkeitsproblematiken

Die Mobilitätsbereitschaft ist unter den Befragten insgesamt gering. Dementsprechend ist die regionale Hochschulstruktur ein wegweisendes Kriterium für oder gegen ein Studium. Ein nicht unwesentlicher Teil der befragten nicht-traditionellen Studierenden steht während seiner Entscheidung bereits in familialen bzw. partnerschaftlichen oder auch beruflichen Konstellationen, durch die er sich örtlich gebunden fühlt. In diesem Zusammenhang sind für die Befragten die Entfernung zwischen Hochschule und Wohn- bzw. Arbeitsort sowie flexible Studienstrukturen hochgradig bedeutsam. Im Rahmen des Entscheidungsprozesses finden Aushandlungen zwischen den Familienangehörigen (bzw. mit den Arbeitgebern) statt, in denen Strategien und Handlungsweisen erörtert werden, wie die Herausforderungen in den unterschiedlichen sozialen Feldern bewältigt werden könnten. Mögliche Wohnortwechsel für das Studium schlagen in diesen Fällen als Kostenaspekt oder in vielen Fällen gar als Ausschlusskriterium für ein Studium zu Buche. Beispielsweise berichtet Herr E248, dass es für ihn nicht denkbar gewesen wäre, sich räumlich für die Zeit des Studierens von seiner Ehepartnerin zu trennen.

Das habe ich natürlich auch berücksichtigt, dass wir – wir sind ja verheiratet und wir müssen ja irgendwo beieinanderbleiben (lacht). Für drei Jahre sich zu trennen, das war ja keine Option. (E248, W1, 357)

Ebenso hat für Frau F299 die Familie oberste Priorität im Entscheidungsprozess. Im Interview artikuliert sie *Zweifel*, ob Studium und Familienarbeit für sie erfolgreich zu vereinen sind.

Das Hemmnis sind natürlich die Kinder, weil die müssen – das muss ja auch – die Familie muss funktionieren. (...) Zweifel waren immer große da. Die sind mit Sicherheit auch heute noch da. (F299, W1, 38)

• Bruch mit dem alten Beruf – Aufgabe von Identität und Sicherheit

Obschon die berufliche Tätigkeit mit Diskrepanzerfahrungen behaftet ist, stiftet der Beruf bei den meisten Befragten auch Identität und Sicherheit (vgl. Kapitel 6.1.4). Eine Entscheidung für ein Studium impliziert in der Mehrzahl der Fälle ein Aussteigen aus der beruflichen Tätigkeit oder zumindest eine spürbare Reduzierung der Arbeitszeit. Die berufliche Lebenswelt wird im Entscheidungsprozess in diesem Kontext als Ressource konstruiert. Den zumindest temporären Rückzug aus dem Beruf antizipieren viele Befragte – bemerkenswerterweise auch diejenigen mit dem Studienmotiv *Ausweg aus dem Beruf* – als einen Verlust von beruflicher Identität, sozialen Beziehungen, Bezügen zum Arbeitsgegenstand und Sicherheiten. Dies beschreibt beispielsweise Frau H133, die bis zum Übergang ins Studium als Erzieherin tätig war:

... und manchmal fehlen mir so die Kinder. Und manchmal denkt man schon so an die Kollegen, die man mag und immer schon mochte und jetzt auch noch mag. Wenn man – man gehört ja nicht mehr so zum Team und wenn die dann so darüber sprechen "ach dann haben wir das und das gemacht" das ist schon so ein bisschen komisch, weil man ja vier Jahre mit im Team war. Und dann ist man so ein bisschen traurig oder manchmal denke ich so, ach es wäre jetzt witzig, wenn ich da jetzt mit den Kindern das machen würde. (H133, W1, 225)

Herr H077 spitzt den Verlust von beruflicher Sicherheit im Zusammenhang mit seiner Studienentscheidung durch folgende Aussage zu:

... bist du eigentlich doof, einen festen Beruf aufzugeben, du hast einen unbefristeten Arbeitsvertrag, dir kann nichts passieren und du verdienst nicht schlecht. (H077, W1, 166)

6.5.3 Hochschulstudium als „Black-Box“ – unsichere Einschätzungen von persönlichem Studienerfolg und Studierfähigkeit

Während Nutzen und Kosten der Studienentscheidung von den Befragten vergleichsweise eindeutig benannt werden, besteht hinsichtlich der zugeschriebenen eigenen Studierfähigkeit und der daran geknüpften Wahrscheinlichkeit des Studienerfolges ein unsicheres Bild. Insgesamt wird die Hochschule als eine eher elitäre Bildungsinstitution mit hohen Ansprüchen und weitreichenden Selektionsmechanismen antizipiert. Weiterreichende Vorstellung von hochschulischer Lehre und wissenschaftlichen Arbeitsweisen sind bei den Befragten aber kaum oder nur rudimentär vorhanden, wohl auch, weil der Großteil der Befragten aus nicht-akademischen Elternhäusern stammt. Anders als es dem gymnasialen Bildungsauftrag entspricht, hatte die große Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden mit Wissenschaft in der gesamten Bildungs- und Berufsbiografie bislang kaum Berührung. Frau H043 beschreibt, aufgrund des begrenzten Wissens über die Institution, *naiv* mit den Vorstellungen von Hochschule im Entscheidungsprozess umgegangen zu sein:

Ich glaube, ich bin da recht naiv rangegangen, dadurch, dass ich auch keine Kollegen oder Freunde hatte, die ja alle genauso alt waren wie ich, aber da schon im Beruf waren, dass ich mich da hätte jetzt groß austauschen können, was auf mich zukommt oder wie meine Vorstellungen sind. Natürlich habe ich darüber nachgedacht, aber ich habe das schon etwas auf mich zukommen lassen einfach. Also ich habe mich schon auch mit der Studienordnung auseinandergesetzt, aber damit konnte ich auch nicht viel anfangen. Und auch mit dem bürokratischen Deutsch dann, und gerade wenn man keine Vorstellung hat. (...). Deswegen war da jetzt nicht groß eine Erwartungshaltung oder wie ich mir irgendetwas vorgestellt habe. Nee, ich bin da eigentlich recht naiv drauf zugegangen. (H043, W3, 164)

Vor diesem Hintergrund kann im Entscheidungsprozess nur vage beurteilt werden, auf welchem Niveau welche Anforderungen zu erfüllen sind, um einen Studienerfolg zu erzielen:

Also ich muss sagen, ich hatte eigentlich gar keine Vorstellungen. Also ich hab mir da irgendwie gar keine Vorstellungen gemacht. (M287, W1, 43)

Den Befragten fällt es eher schwer, sowohl die Anforderungen des Studiums als auch ihre darauf bezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten einzuschätzen. Dies lässt sich so interpretieren,

dass die beruflich Qualifizierten mit dem Übergang in die Hochschule ein ihnen bis dato gänzlich unbekanntes soziales Feld fokussieren, auf das sie aufgrund des fehlenden Abiturs, der oftmals weit zurückliegenden Erfahrungen aus formalen Lernsettings und einer vor-akademischen Sozialisation, die nicht auf Hochschule abzielte, wenig Anhaltspunkte für eine realistische Einschätzung haben. Ein Szenario, das Studium womöglich nicht zu bewältigen, wird von den allermeisten Studierenden daher nicht in Gänze ausgeschlossen. Schulenberg et al. (1986) markieren in ihrer Studie ähnliche Befunde als anhaltende Schultraumata, die als Hemmschuh im Entscheidungsprozess wirksam sind. In den folgenden Beispielen wird ein ebensolcher direkter Zusammenhang zum nicht erworbenen Abitur hergestellt. Vor den Hintergründen ihrer Bildungsbiografie können Herr E248 und Frau HG02 kaum einschätzen, was ihnen ein Studium abverlangen wird und ob sie die Anforderungen tatsächlich bewältigen werden.

Ja, man hat – ich habe für die Entscheidung deswegen auch ziemlich lange gebraucht, bis ich tatsächlich gesagt habe, okay, ich möchte das wirklich machen, weil – auch ob ich es schaffe überhaupt. Die erste Frage war, würde ich es tatsächlich schaffen und ist es zu schaffen ohne Abitur. (E248, W1, 73)

Man hat kein Abitur. Das heißt, da sind vielleicht auch noch gewisse Wissenslücken oder gewisse Strategien, die man noch erst gar nicht entwickelt hat, was das Lernen angeht. Das sind so verschiedene Aspekte, die man irgendwie zusammenführen muss und sich auch gut überlegen muss, wie verteilt man seine Zeit und Energie, dass man das Optimum rausholt? (...) Und da muss man sich halt überlegen wie weit möchte man tatsächlich wofür gehen? (HG02, W4, 106)

Andere Befragte verweisen eher allgemeiner auf den Umstand, bereits über einen längeren Zeitraum nicht mehr an institutionalisierten Lernsettings partizipiert gehabt zu haben. Lernpraktiken und -strategien sind vor diesem Hintergrund nicht mehr präsent und müssen neu bzw. wieder erlernt werden. Frau F311 benennt im Rahmen ihres Entscheidungsprozesses Befürchtungen, ihre persönlichen *Voraussetzungen* könnten womöglich für die Bewältigung eines Hochschulstudiums nicht genügen. Diese Verunsicherung hätte sie beinahe vom Studium abgehalten.

Dagegen sprach in den Jahren davor eigentlich weniger rationale Gründe, sondern mehr irrationale Sachen. Ich hatte so ein bisschen Angst vor Studieren und dachte auch nicht so, dass ich die Voraussetzungen dafür hatte und ob die ausreichen würden und so. (F311, W1, 105)

Eine starke Verunsicherung ist in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Einschätzung der mathematischen und fremdsprachlichen Kompetenzen auszumachen. Diese Befunde werden auch durch Auswertungen von NEPS-Daten (Wolter et al. 2014) bestätigt. Hier zeigt sich, dass nicht-traditionelle Studierende ihren Kenntnisstand vor Studienbeginn in wichtigen Grundlagenfächern (Mathematik, Deutsch, Englisch) zu Beginn des Studiums geringer einschätzen als beispielsweise Abiturient(inn)en.

6.5.4 Entscheidungsheuristiken als Lösungen von Ambiguitäten

Die vorangegangenen Abschnitte haben dargelegt, dass die Befragten im Rahmen ihrer Entscheidung zwar antizipierte Nutzen- und Kostenaspekte in ihre Überlegungen mit einbeziehen, die Wahrscheinlichkeit ihres persönlichen Erfolgs im Studium aber nur unter erheblicher Unsicherheit voraussagen können. Wie sind nun aber Studienentscheidungen angesichts der Unsicherheit der Erfolgswahrscheinlich zustande gekommen? Viele Befragte greifen hier auf kognitive Heuristiken (Gigerenzer/Brighton 2009) zurück. Diese Heuristiken sind individuelle Konstruktionsleistungen, die den Entscheidungsprozess vereinfachen und erleichtern. Gemeint sind damit sogenannte Faustregeln, die die Befragten einsetzen, um unter der Ausblendung von Unsicherheit und Ambiguitäten (hier vor allem die Anforderungen des Hochschulstudiums und deren individuelle Bewältigung) eine für sich kognitiv vertretbare Entscheidung zu treffen. Auf diese Weise stellten individuelle Heuristiken geeignete Hilfsmittel dar, die Studienentscheidung unter der Reduktion von Komplexität nachvollziehbar machen. Dieserart setzt sich beispielsweise Frau H043 mit ihrem antizipierten Studium auseinander:

Wie gesagt, lache ich auch heute noch ein bisschen über mich, wie ich da einfach, na ja, ich wusste, ich habe nicht viel zu verlieren. Ich glaube, das hat es mir leichtgemacht. Wie gesagt mit der Ausbildung im Hinterkopf – und ja auch mit der Stütze von meinem Freund und meiner Schwester wusste ich, viel kann jetzt nicht passieren. Du hast auf jeden Fall deine sozialen Netze und auch – ja finanziell falls etwas schiefgehen sollte. Das war so ein kleines Experiment, sage ich mal, aus dem etwas Gutes geworden ist (lacht). (H043, W3, 164)

Indem sie sich durch eigene Heuristiken vom rationalen Entscheidungsprozess löst, erzielt sie ihre Studienentscheidung (*das hat es mir leichtgemacht*). Wie das Beispiel zeigt, benennt Frau

H043 gleich mehrere solcher Faustregeln, die ihr die nötige Sicherheit (*viel kann jetzt nicht passieren*) für ihre Entscheidung suggerieren:

- *Ausbildung im Hinterkopf,*
- *soziale Netzwerke,*
- *Studium als kleines Experiment.*

Aus dem Interviewmaterial konnten folgende drei Entscheidungsheuristiken identifiziert werden, die im Rahmen von Studienentscheidungen fallübergreifend wirksam waren:

- **„Weiches Polster“ – die Rückkehroption in den Ausbildungsberuf**

Der Ausbildungsberuf steht bei vielen Befragten als eine zentrale Ressource. Er stiftet im Entscheidungsprozess Rückhalt und suggeriert die notwendige Sicherheit, im Fall eines Studienabbruchs in den erlernten Beruf zurückkehren zu können. In diesem Sinne stellt er eine Art „weiches Polster“ bereit, das bei einem Scheitern im Studium auffängt. Sollten also die Anforderungen in der Hochschule aus irgendeinem Grund nicht bewältigt werden, ist die Fallhöhe aus Sicht der Befragten nicht hoch, da man dann eben in die gleiche Berufsposition wieder einsteigen wird, die man für das Studium zuvor aufgegeben hat. Die meisten Befragten sind sich der Realisierung ihrer Berufsrückkehr mehr oder minder sicher. Sorgen, dass man sich durch den (zeitweiligen) Ausstieg den Wiedereinstieg in den Beruf verbauen könnte, lassen sich nicht finden.

Die Heuristik einer problemlosen Berufsrückkehr findet sich beispielsweise bei Frau E246. Ihr Ausbildungsberuf der medizinisch-technischen Laborassistentin steht im Rahmen ihrer Entscheidung als eine persönliche Absicherung, die es ihr offenhält, im Fall von nicht bestanden Prüfungen *jederzeit* wieder zurück wechseln zu können. Dies wurde ihr sogar vom Arbeitgeber zugesagt. Die Befragte hatte *schon lange* über ein Studium nachgedacht. Aber erst die Zusage einer Rückkehr in den Beruf hat ihr schließlich den Entschluss möglich gemacht.

Ja. Ich habe da schon lange überlegt. Selbst, als ich angefangen bin, zu studieren, habe ich noch überlegt. Aber dann habe ich mir gedacht, wenn es mit den Prüfungen klappt, dann bleibe ich, wenn es irgendwie nicht klappt (lachend), dann gehe ich zurück ins Labor, weil ich kann da jederzeit wieder zurückgehen. (...) Ne, ich sehe überhaupt keine Risiken. Weil ich weiß, wenn es nicht klappt, ich kann immer wieder ins Labor zurück. (...) Genau. Ja, meine Chefin hat gesagt, wenn es nicht klappt, komm sofort wieder, du kannst hier immer wieder anfangen. (E246, W1, 81-89)

- **Die Gewissheit, es wenigstens versucht zu haben – Nutzen der günstigen Gelegenheitsstruktur**

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte wird von der Befragten sehr wohl als günstige Gelegenheitsstruktur begriffen, die den Spielraum für persönlichen Bildungsaufstieg bietet und die – wenn sie denn nun schon mal geschaffen ist – individuell genutzt und ergriffen werden muss.

Für mich war klar, mit eben dieser Zulassung von beruflich Qualifizierten an den Hochschulen, die ja genau in diesem Zeitraum stattgefunden hat, dass ich tatsächlich an die Hochschule gehen würde und diese Chance nutzen würde. (M199, W4, 51)

Selbst dann, wenn die Aussicht auf Erfolg eher vage erscheint (vgl. Kapitel 6.5.3), folgen die Befragten hier der Handlungsmaxime, gepaart mit einer fast spielerischen Einstellung, es wenigstens einmal versuchen zu wollen. Schließlich möchte man sich später nicht vorwerfen müssen, diese Chance nicht für sich in Anspruch genommen zu haben.

Weil auch, ich möchte nicht mit fünfzig oder sechzig nachher sitzen und sagen, hätte ich mal. So einfach so diesen Versuch wagen. Ich weiß nicht, ob ich das schaffe, sage ich mal, aber ich möchte es einfach versuchen. (...) Ich glaube, das wichtigste ist wirklich dieses, nachher nicht dieses Gefühl haben, (-) es nicht versucht zu haben. (E262, W1, 33 und 45)

- **Durch Anstrengung ans Ziel – das Vertrauen auf die eigenen Stärken**

Wie bereits dargelegt, sind sich die meisten Befragten über die Anforderungen eines Studiums im Prozess der Entscheidung unsicher. Zudem bestehen Zweifel darüber, ob das eigene (berufliche) Portfolio an Kompetenzen ausreichend ist, um im Studium zu reüssieren (vgl. Kapitel 6.5.3). Dieser Uneindeutigkeit setzen viele Befragte ein Selbstkonzept aus verschiedenen extrafunktionalen Kompetenzen wie persönlicher Zielstrebigkeit, Disziplin und Anstrengungsbereitschaft entgegen. Zudem lassen sich Selbstzuschreibungen identifizieren, aufgrund der beruflichen Erfahrungen über Kompetenzen wie Organisationskompetenz, Verhandlungsgeschick und (Lebens-)Erfahrung zu verfügen, die für die Bewältigung des Studiums als hilfreich angesehen werden. Mit Hilfe eines überdurchschnittlichen Aufwands für Lernaktivitäten, sowie Ausdauer und der Bereitschaft, auch größere persönliche Mühen auf sich zu nehmen, konstruieren die Befragten für sich die Chance auf Studienerfolg. Der Glaube, durch Anstrengungsbereitschaft und vielleicht auch durch etwas Glück das Studienziel zu erreichen, steht hier als

Heuristik, die suggeriert: Das Studium ist – auch ohne Abitur – für mich machbar. In diesem Sinne fühlt sich auch Frau E248 zu ihrer Entscheidung vor allem von der Idee ermutigt, sich in ihr Studium *wirklich reinknien*. Mit dieser Strategie sieht sie für sich realistische Chancen, das Studium zu bewältigen.

Und da eigentlich hat jeder gesagt, wenn man am Anfang sich wirklich reinkniet, Abitur jetzt hin oder her, wenn man es wirklich will, dann ist es zu schaffen. Wird wahrscheinlich schwer, aber man könnte es packen. (E248, W1, 73).

Mehrere Befragte bemühen in diesem Zusammenhang das sprachliche Bild, sich durchs Studium *beißen* zu wollen:

Ja, dranbleiben und beißen. Also das ist halt, immer wieder aufraffen und irgendwie das Ziel sehen. Und sich einfach vor Augen führen, dass ist jetzt halt angefangen und dann macht man das auch zu Ende. Das ist eigentlich die Strategie. (K405, W3, 92).

6.6 Typologische Bestimmung der Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungsmuster

Die vorangegangenen Abschnitte konzentrierten sich auf Aspekte der Studienentscheidung, die fallübergreifend darlegen, wie und warum sich die Befragten für ein Studium entschieden haben. Die dabei eingenommene Perspektive orientierte sich an der jeweiligen Analysedimension (Analyseschritt 1a) und deren daraus induktiv entwickelten Kategorien (Analyseschritt 1b) sowie dem theoretischen Vorverständnis, das an das Material herangetragen wurde (Analyseschritt 2). Auf diese Weise konnten, bezogen auf die Gesamtheit der untersuchten Fälle, *charakteristische* Merkmale der Studienentscheidung herausgearbeitet werden. Die Grenzen dieser Vorgehensweise liegen in der Dekontextualisierung der Ergebnisse, d. h. die Ergebnisse stehen für sich und nicht mehr im direkten Zusammenhang mit der jeweiligen konkreten Fallgeschichte.

Neben den aufgezeigten typischen Merkmalen zeigt sich in den Analysen aber auch, dass die Studienentscheidungen in höchst unterschiedliche, komplexe und vielschichtige Biografien eingebettet sind und individuell variieren. Das folgende Kapitel richtet seinen Fokus nunmehr

auf die Differenzen innerhalb der Untersuchungsgruppe, fragt nach Unterschieden und Ähnlichkeiten der einzelnen Fallgeschichten. Die im nun folgenden Kapitel vorgeschlagene Typologie (Kelle 1999, vgl. Kapitel 5.5.3 /Analyseschritt 3) möchte nicht weniger als die Sensibilität für die biografischen Unterschiede der befragten nicht-traditionellen Studierenden erhöhen und gleichsam einer allzu plakativen Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand Vorschub leisten. Dabei muss den biografischen Kontexten der Einzelfälle Raum gegeben werden. Im Fokus steht das Verstehen-Wollen der biografischen Orientierungen der Befragten und daran anknüpfend die Frage, wie die Studienentscheidung in den biografischen Kontext von den Befragten eingeordnet wird (ähnlich Alheit et al. 2008). Es wurde keine im engen Sinne biografische Fallrekonstruktion (z. B. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997) angestrebt, denn diese würde eine weitaus tieferschürfende Darstellung des bisherigen Lebensverlaufs in seiner chronologischen Detailliertheit und die Entschlüsselung von Zusammenhängen erlebter und erzählter Lebensgeschichte auf einem weitaus umfangreicheren Genauigkeitsniveau einfordern. Vielmehr war das übergreifende Analyseziel, die für die Studienentscheidung relevanten biografischen Orientierungen zu bestimmen. Es handelt sich also nicht um biografische Typen, sondern, bezogen auf die Fragestellung, um eine reine Typologie der Studienentscheidung im *Kontext* ihrer biografischen Orientierungsmuster.

6.6.1 Merkmalsraum

„Jede Typologie ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*innere Homogenität*) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität*)“ (Kelle 1999, S. 27). Der nachfolgend dargestellten Typologie liegt ein Merkmalsraum zugrunde, der zunächst induktiv anhand weniger kontrastiver Fälle entwickelt und schließlich auf sämtliche Fälle angewandt wurde. Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, wird der Merkmalsraum durch die beiden Dimensionen *biografische Einbettung der Studienphase* sowie *Bedeutung der Erwerbsarbeit im biografischen Gestaltungsentwurf* gebildet.

Bedeutung der Erwerbsarbeit im biographischen Gestaltungsentwurf	Biografische Einbettung der Studienphase	
	anschlussfähig	fragmentarisch
Erwerbsarbeit als Identität		
Erwerbsarbeit als Passung		

Abbildung 5: Merkmalsraum einer typologischen Bestimmung der Studienentscheidung im Kontext biografischer Orientierungsmuster

Biografische Einbettung der Studienphase

Kapitel 4.4.2 hat bereits theoretisch aufgezeigt, dass Studienentscheidungen aus einer biografieorientierten Perspektive keine isolierten und situativ abgrenzbaren Ereignisse für Individuen darstellen sondern in einen biografischen Gesamtzusammenhang (Dausien 2014) bzw. in individuelle Lebensplanungen (Geissler/Oechsle 1996) eingebunden sind. Mit dieser Merkmalsdimension wird das Problem erfasst, wie die biografische Sequenz des Hochschulstudiums von den Befragten in ihrer biografischen Gesamtperspektive bearbeitet wird. Kapitel 6.4 hat vorangehend dargestellt, wie die nicht-traditionellen Studierenden im Rahmen ihrer Studienentscheidung eine Passungsleistung in Bezug auf den *institutionalisierten standardisierten Lebenslauf* herstellen. An dieser Stelle wird nun die Frage gestellt, wie die Studienphase in die *eigene Biografie* eingeordnet wird. Einen theoretischen Rahmen bildet hier die Annahme biografischer Selbststeuerung, also einer komplexen Handlungskompetenz der Befragten, verschiedene Lebensbereiche durch eigene Strukturierungsleistung zu vermitteln und aufeinander zu beziehen (vgl. Geissler/Oechsle 1996).

Über die subjektiven Sinnzuschreibungen auf den eigenen Lebenslauf und seine Etappen lassen sich aus biografischer Perspektive Studienentscheidungen im Gesamtzusammenhang erschließen und verstehen. Der Fokus der Analyse lag hier auf all jenen Beschreibungen, die die Studienphase ins Bezugsfeld biografischer Vergangenheit, den Bedingungen der Gegenwart und der antizipierten persönlichen Zukunft rückten. Von Interesse waren also sämtliche retrospektive und in die Zukunft gerichtete Formen bedeutungsordnender oder sinnherstellender Leistungen des Subjekts in der Ausrichtung auf das eigene Leben und dessen Gestaltung (vgl. Marotzki 2015, Dausien 2014, Alheit/Dausien 1985). Wie die Betrachtung zeigt, wird die Entscheidung aus dem Beruf heraus in ein Hochschulstudium zu wechseln, vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Perspektiven lebensgeschichtlicher (beruflicher) Entwicklung individuell variierend bearbeitet und thematisiert. Im Ergebnis kristallisieren sich zwei zentrale Merkmalsausprägungen heraus:

- **anschlussfähig**

Befragte, die ihre Studienphase *anschlussfähig* in den biografischen Gesamtzusammenhang einbetten, stellen eine Art roten Faden zwischen ihrer vor-akademischen Biografie und ihrer Studienphase her. Das Studium soll demnach einen Prozess fortschreiben, der bereits berufsbiografisch angelegt ist. Die Studienentscheidung selbst wird daher nicht als biografischer Wendepunkt, sondern als lineare Entwicklungsstufe eingeordnet. Die Befragten verweisen in ihren Erzählungen auf subjektiv nachvollziehbare Stringenzen oder inhaltlich harmonische biografische Zusammenhänge. In diesem Sinne wird das Studium nicht als eigenständige oder gar mit der Vergangenheit unverbundene Lebensphase konnotiert, sondern in einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess, der längst begonnen hat, eingefügt.

- **fragmentarisch**

Im Gegensatz zur anschlussfähigen biografischen Einordnung der Studienphase werden bei der Merkmalsausprägung *fragmentarisch* vor-akademische Werdegänge nicht als Ressource für die Studienphase thematisiert. Hier steht das Studium vielmehr als biografische Trennlinie zur vorangegangenen Episode. Brüche werden in diesem Zusammenhang sowohl als selbst initiierte Entscheidungen identifiziert (etwa als Bewältigung von beruflichen Diskrepanzerfahrungen)

als auch als Folge externer Umstände (Ende der Zeit als Berufssoldat, Insolvenz des Arbeitgebers) beschrieben, in deren Konsequenz die Befragten einen Bruch bearbeiten müssen. Die Befragten verweisen in ihren Erzählungen auf den Neubeginn oder machen deutlich, eine vorangegangene Lebensphase abgeschlossen zu haben.

Bedeutung der Erwerbsarbeit im biografischen Gestaltungsentwurf

Die Erwerbsarbeit kann unterschiedliche Semantiken in biografischen Gestaltungsentwürfen aufweisen. Das Merkmal fokussiert auf den Bedeutungsgehalt von Erwerbsarbeit aus Sicht der Befragten. Der Fokus liegt auf all jenen Aussagen, die Zielvorstellungen und Konzepte zur eigenen Biografie enthalten. Die Analyse knüpfte hier an eine theoretische Vorannahme, wonach die Entwicklung von handlungsleitenden Orientierungen gegenüber Erwerbsarbeit eine spezifische Konstruktionsleistung darstellt (vgl. Kapitel 4.4.2). Diese umfasst „nicht nur die individuelle Entwicklung von Orientierungen gegenüber Erwerbsarbeit, sie ist zugleich die Konstruktion neuer, kultureller Modelle für die Relation zwischen Erwerbsarbeit und privatem Lebensbereich“ (Oechsle 1995, S. 7).

In den Interviews wurde beispielsweise gefragt, wie sich die Befragten ihr Leben in zehn oder zwanzig Jahren vorstellen und mit welcher Haltung sie dann womöglich auf ihre Studienentscheidung zurückblicken werden. In sämtlichen Erzählungen wird die Erwerbsarbeit, sowohl bezogen auf die vor-akademische Phase als auch in Hinblick auf mögliche Anschlüsse an die Studienphase, thematisiert. Der Stellenwert, den Erwerbsarbeit dabei in den biografischen Gestaltungsentwürfen einnimmt, ist recht unterschiedlich. Analytisch lassen sich zwei zentrale Bedeutungsdimensionen der Erwerbsarbeit ablesen:

- **Erwerbsarbeit als Identität**

Bei dieser Merkmalsausprägung bildet die Erwerbsarbeit eine wegweisende Ressource des biografischen Selbstkonzepts und ist Referenzrahmen für fast alle biografischen Entscheidungen und Zielperspektiven. Charakteristisch ist beispielsweise, dass die dem Beruf zugewiesenen Bedeutungen über das zu erzielende Einkommen und die antizipierten Anforderungen an Arbeit hinausgehen. Die berufliche Karriere und die ständige Weiterentwicklung sind vielmehr integraler Bestandteil biografischer Orientierungen und Quelle von subjektiver Sinnsuche, Erfüllung und Zufriedenheit. Die Befragten, die dieser Merkmalsausprägung zugeordnet wurden, folgen

dem Leitbild einer beruflich orientierten Persönlichkeitsentwicklung und knüpfen folglich weitreichende subjektbezogene Ansprüche an ihre Karriere und berufliche Tätigkeit. Sie thematisieren die Erwerbsarbeit für sich als *die* zentrale biografisch-vertikale Dimension ihrer persönlichen Identität (Goffman 2003, vgl. Kapitel 4.2.2) in ihren biografischen Gestaltungsentwürfen. Erwerbsarbeit schafft Identifikation, Einzigartigkeit und Distinktion. Außerberufliche oder familienbezogene Relevanzsetzungen kommen in den Zukunftsentwürfen nur marginal vor oder aber sie werden absichtlich, zumindest temporär, hinter die Zentralität der Erwerbskarriere zurückgestellt.

- **Erwerbsarbeit als Passung**

Diese Merkmalsausprägung umfasst biografische Gestaltungsentwürfe, die nicht primär erwerbsarbeitsbasiert sind, sondern die Relation zwischen dem Feld der Erwerbsarbeit und den außerberuflichen Feldern thematisieren. Erwerbsarbeit wird rückgebunden an die private Lebenswelt. Themen wie persönliche Entfaltung, Familie und Freizeitaktivitäten bilden neben dem Beruf den Referenzrahmen für biografische Entscheidungen. Die beruflichen Entwürfe stehen prinzipiell im Kontext der privaten Ansprüche und sollen auf diese abgestimmt sein oder mit diesen ausbalanciert werden. Dabei stellen die Befragten hier vor allem die widersprüchlichen Anforderungen von beruflichem und privatem Lebensbereich heraus, die aufeinander bezogen werden müssen. Dementsprechend orientieren sie sich in erster Linie an Konstellationen der Passung. Berufliche Sicherheit, Konstanz und Planbarkeit werden gewichtiger eingeschätzt als die Ausschöpfung aller Karriereoptionen. Die Befragten zielen auf die mitunter schwer zu vereinbarenden sozial-horizontalen Identitätsaspekte unterschiedlicher sozialer Felder (Goffman 2003, vgl. Kapitel 4.2.2) in ihren biografischen Gestaltungsentwürfen ab.

Auf der Grundlage des Merkmalsraums können vier intern jeweils konsistente Typen von Entscheider(inne)n vor dem Hintergrund ihrer individuellen biografischen Gestaltungslogiken herausgearbeitet werden, wie die nachfolgende Abbildung zeigt:

Bedeutung der Erwerbsarbeit im biographischen Gestaltungsentwurf	Biografische Einbettung der Studienphase	
	Erwerbsarbeit als Identität	Erwerbsarbeit als Passung
	anschlussfähig	fragmentarisch
	Selbstoptimierer(in)	Pionier(in)
	Finalisierer(in)	Flexibilisierte(r)

Abbildung 6: Typologie - Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungsmuster

Die Darstellung der einzelnen Typen erfolgt in den nachstehenden vier Abschnitten. Zunächst wird der jeweilige Typ in seiner abstrahierten Form veranschaulicht und anschließend anhand der Beschreibung eines ausgewählten Falls, der als so genannter Ankerfall einen Typus verkörpert, exemplifiziert – selbstverständlich nicht vollständig, sondern lediglich anhand selektiver Schlüsselsequenzen. Der Längsschnittcharakter der Studie macht es möglich, an dieser Stelle nicht nur die Studienentscheidungen der ausgewählten Fälle zu rekonstruieren, sondern auch nachzuzeichnen, wie sich der Studienverlauf über die einzelnen Zeitpunkte hinweg gestaltet hat. Darüber hinaus kann gezeigt werden, wie die Befragten zu den späteren Befragungszeitpunkten retrospektiv auf ihre getroffene Studienentscheidung blicken – ob sie also beispielsweise die Richtigkeit der Entscheidung für sich konsolidieren oder vielleicht selbstkritisch hinterfragen.

Zur besseren Vergleichbarkeit der Einzelfallbeschreibung werden jeweils Fallbeschreibungen von Frauen ausgewählt. Jedem der vier anschließend vorgestellten Typen wurden aber auch Männer zugeordnet.

6.6.2 Selbstoptimierer(in) – karriereorientierter Aufstieg und Wettbewerb

Dieser Typus ordnet die Studienphase als anschlussfähig zur vor-akademischen Biografie ein. Sein biografischer Plan zentriert sich um das Thema Erwerbsarbeit. Darauf bezogen folgt die Studienentscheidung einem Gestaltungsprinzip der Selbstoptimierung mit dem langfristigen Entwurf eines kontinuierlichen beruflichen Aufstiegs im Spannungsfeld der sich ständig wandelnden Arbeitsmarktanforderungen. Handlungsleitend ist das Narrativ, ein akademischer Abschluss sei mittlerweile grundlegende formale Voraussetzung, um berufliche Karrieren erfolgreich zu verwirklichen.

Die Studienentscheidung ist in diesem Sinne hochgradig aufstiegs- und abschlusszentriert. Angestrebt werden anspruchsvolle autonomieorientierte berufliche (Führungs-)Positionen, von denen sich die Befragten nicht ausschließlich ein höheres Einkommen, sondern auch einen nach außen sichtbaren Statusgewinn (berufliche Anerkennung, gesellschaftliches Prestige) erhoffen. Dabei stellt sich dieser Typus in eine Art meritokratisch orientierten Wettbewerb. In seiner Auffassung stehen eigene Anstrengung und Leistungsperformanz in direktem Zusammenhang mit beruflichem Erfolg. Er will durch sein Studium zu Arbeitskolleg(inn)en aufschließen oder – im Idealfall – noch besser als die Mitstreiter(innen) qualifiziert sein. Der Studienabschluss wird in dieser Denkweise durchaus auch als Distinktionsmittel im Wettstreit um prestigeträchtige und privilegierte berufliche Positionen eingeordnet. Dabei ist der Typus auf die Sichtbarkeit seiner Bemühungen fokussiert. Er möchte herausragen und persönliche Bildungserfolge als Signale nach außen setzen.

Dem Ausbildungsberuf schloss sich typischerweise bereits in der vor-akademischen Phase ein strategischer Karrierepfad (innerbetriebliche Aufstiege, Weiterbildungen, Arbeitgeberwechsel etc.) an. Die gesamte Sequenz steht nunmehr als stabiles berufsbiografisches Fundament. Die Idee, möglichst nahtlos und verzahnt an diese vorhandenen beruflichen Qualifizierungen ein individuelles Kompetenzprofil fortzuschreiben ist die Triebfeder des Handelns. Somit reiht sich die Studienphase in ein Muster des sukzessiven Erwerbes von Qualifikationen ein, die alle an jeweils vorangegangene berufliche Karriereschritte anknüpfen und denen nach Erlangung des Studienziels ggf. noch weitere Bildungsetappen zu ergänzen sind.

Befragte, die diesem Typus zugeordnet wurden, sind zum Zeitpunkt der Studienentscheidung nicht auf ein konkretes Berufsziel festgelegt. Stattdessen legen sie großen Wert auf möglichst

offene und vielfältige berufliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die sich ihres Erachtens durch den formalen Studienabschluss spürbar steigern werden. In diesem Zusammenhang wird eine eher langfristige Orientierung verfolgt, die in kleinere konsekutive Karriereschritte unterteilt ist.

Auffällig ist, dass Befragte, die diesem Typus zugeordnet wurden, stärker als die anderen Befragten die eigene herkunftsbedingte Benachteiligung von Bildungschancen thematisieren, von der sie sich – auch durch das Studium – proaktiv weiter emanzipieren wollen. Im biografischen Verlauf hat sich ein Selbstbild aufgeschichtet, im Leben härter gearbeitet und gekämpft zu haben als andere. Bestleistungen, Ausdauer und ein Höchstmaß an Anstrengungsbereitschaft sind aus Sicht der Befragten wichtige Faktoren, die den beruflichen Erfolg (trotz sozialer Benachteiligung) möglich machen können. Mit dieser Strategie waren die Befragten bislang durchaus beruflich erfolgreich, was wiederum Antrieb für weiterreichende Karrierebestrebungen war. Die Befragten attestieren sich einen disziplinierten oder gar asketischen Lebensstil. Unter der fortwährenden Bemühung einer kontinuierlichen Karriereentwicklung werden mitunter private Ansprüche aufgeschoben. Die zentrale Zielperspektive (zumindest während des Studiums) fokussiert sich ohne größere Kompromisse auf den beruflichen Erfolg.

Im beruflichen Verlauf hat sich vor allem die persönliche Kompetenz entwickelt, antizipatorisch die Anforderungen des Beschäftigungssystems für sich zu erkennen und daraus strategisch die notwendigen Handlungskonsequenzen abzuleiten. Daraus macht sich der Typus die Grundhaltung zu eigen, das eigene *Humankapital* mit Blick in die Gegenwart und Zukunft möglichst optimierend auszurichten und aufzustellen. In diesem Sinne steht die Studienzeit prinzipiell als Investition in die persönliche Zukunft. Anknüpfungspunkte zum in der Literatur beschriebenen Typus des Arbeitskraftunternehmers (Voß/Pongartz 1998) lassen sich in allen hier zugeordneten Fällen identifizieren.

- **Fallbeschreibung Frau HG02: „Das Zertifikat und dann die ganzen Optionen haben“**

Exemplarisch für den Typus Selbstoptimierer(in) steht der Fall Frau HG02. Sie beschreibt sich als eine strebsame, zupackende und karriereorientierte Person, die sich von ihrer mit keinen Privilegien ausgestatteten sozialen Herkunft emanzipieren möchte.

(...) also ich gehöre jetzt nicht unbedingt zu dem Typ Arbeitskraft, die sich zurücklehnt und gerne Däumchen dreht, sondern ich packe schon gerne an und ich habe auch – ich möchte auch eine Herausforderung haben und ich habe weniger ein Problem damit gehabt, neue Aufgaben zu bekommen. (HG02, W3, 12)

Sie wächst in Süddeutschland auf. Ihre Kindheit beschreibt sie als Aufwachsen unter sehr einfachen materiellen Verhältnissen in einer Gastarbeiterfamilie. Die Mutter hat keinen Schulabschluss, der Vater hat die einfachste Schulform im Herkunftsland abgeschlossen. Soweit sich Frau HG02 erinnern kann, orientierte sich die Familie am *schnellen Geldverdienen* und an traditionellen Geschlechterrollen. Bildung wurde hingegen wenig Bedeutung zugeschrieben.

Naja, wissen sie, mit meinen Eltern – bei meinen Eltern war das so: ich bin ein Gastarbeiterkind. Das kommt dann nochmal hinzu. Das ist – egal. Bei meinen Eltern war das so: ja, Hauptsache du hast einen Schulabschluss. Hauptsache du machst dann irgendwie einen soliden Beruf. Und im Vordergrund stand für meine Eltern: heiraten, Kinderkriegen. Fertig. So. Meine Eltern waren nicht – haben nicht mal ansatzweise daran gedacht, dass ich mal irgendwie studiere oder Ärztin werde oder – ne, was eben so viele Eltern haben. Das war bei uns gar nicht Thema. Thema war: mach' einfach was Solides. Bei meinem Vater stand im Vordergrund, Hauptsache du fängst an so schnell wie möglich Geld zu verdienen und ich habe dich von der Backe, so auf die Art. (HG02, W4, 217)

Ihren Migrationshintergrund beschreibt sie aus einer Defizitperspektive. So habe sie es von vorn herein schwerer gehabt als ihre Klassenkamerad(inn)en, und sie fühle sich an der Teilhabe von Bildungschance benachteiligt. Doch schon in ihrer Schulzeit will sie sich mit dieser vermeintlich vorgezeichneten Biografie nicht abfinden. Schon in der Schulzeit habe sie einen *anderen Anspruch* an ihre Entwicklung und ihre Zukunft gehabt.

(...) ich habe ja auch noch einen Migrationshintergrund und ich habe auch ein entsprechendes soziales Umfeld gehabt, in dem ich groß geworden bin. (...) Es ist schwierig. Einerseits Gastarbeiterkind zu sein und andererseits aber auch einen anderen Anspruch zu haben, weil viele Gastarbeiterkinder, in Anführungszeichen, für gewöhnlich einen anderen Bildungsgrad haben. (HG02, W3, 40)

Dabei waren es vor allem signifikante Andere außerhalb der Familie (vgl. Kapitel 6.1.5), die für Frau HG02 den Weg in eine andere Richtung gelenkt haben. Durch *diese Impulse von außen*

sammelt sie wichtige Erfahrungen, die es ihr ermöglichen, sich nicht an der Wahl des herkunftsbedingten Schicksals (Bourdieu 2001) zu orientieren, sondern eigene (emanzipative) Lebensentwürfe zu entwickeln.

Ich habe, wie ich finde, sehr viel Glück gehabt in dem Sinne, dass mich immer wieder Leute unter ihre Fittiche genommen haben. Und ich so Impulse bekommen habe, die mich dazu motiviert haben voranzukommen, mich zu verändern, Dinge auszuprobieren. Auch an meinem Selbstbewusstsein so ein bisschen arbeiten zu können. Sei es jetzt durch, keine Ahnung, ich war halt als Kind schon sehr sportlich und dann kam irgendwann halt mal ein Trainer an, hat mich da aufgegebelt von dem Sportplatz und hat gemeint "Hey, komm doch mal ins Training." Und aus einem "Komm doch mal ins Training" wurde halt dann irgendwie so eine halbprofessionelle Sportlergeschichte daraus. Das entwickelt sich halt. Einfach diese Impulse von außen. Und da habe ich einfach sehr viel Glück gehabt, dass mich immer wieder Leute so ein bisschen an die Hand genommen haben und mich so ein bisschen rausgezogen haben. Das ist der eine Punkt und der andere Punkt, ich (-) habe schon als Kind schon sehr früh gemerkt, was ich haben möchte und was ich nicht haben möchte in meinem Leben. Und da war ich mir auch nicht zu schade irgendwie, sehr hart dafür zu arbeiten. (HG02, W3, 44).

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen manifestiert sich bei der Befragten schon früh das Ziel des sozialen Aufstiegs. Bereits in dieser Lebensphase ist ihr klar, dass beruflicher Erfolg, bedingt durch ihre soziale Herkunft, nur mit eigener Anstrengung und Durchsetzungskraft erreicht werden kann.

In der Grundschule erbringt Frau HG02 zwar recht gute Leistungen, doch genügen diese aus Sicht ihrer Lehrerin für einen Übergang aufs Gymnasium nicht aus. Vor allem ihre Deutschkenntnisse sind zu diesem Zeitpunkt noch lückenhaft. Der mittlere Bildungsweg scheint auch ganz im Sinne der Eltern zu sein, deren Orientierung eher im Materiellen liegt. Die Bedeutung von schulischem Erfolg erscheint ihnen hingegen nachrangig. Da Frau HG02 aber schon zu diesem Zeitpunkt für sich höhere Bildungsansprüche anmeldet, gelingt es ihr, ihren Eltern den Übergang aufs Gymnasium nach längerer Auseinandersetzung abzutrotzen.

Also ich kann mich noch ganz genau erinnern wie ich auf das Gymnasium gekommen bin, das war ein richtiger Kampf. Ich hatte die Noten, das war kein Thema und es hieß immer, nee, komm, Realschule reicht doch. (HG02, W3, 44)

Der Übergang aufs Gymnasium gelingt Frau HG02 zunächst recht erfolgreich. Bis etwa zur siebten Klasse werden Noten auf einem recht guten Niveau erzielt. Doch mit Eintritt in die

Phase der Adoleszenz sinkt ihr Interesse an Schule, was sich schlagartig in den Zensuren niederschlägt. So muss Frau HG02 nach der 10. Klasse das Gymnasium verlassen. Wie der Großteil der Befragten beschreibt auch sie den anschließenden Berufswahlprozess als weitestgehend deterministisch und biografisch wenig reflektiert (vgl. Kapitel 6.1.3). Von einer Freundin erfährt sie von der Möglichkeit einer verkürzten Ausbildung (zwei statt drei Jahre) zur Fremdsprachenkorrespondentin, für die sie sich kurzerhand entscheidet.

Und die Ausbildung, die ich dann nach der 10. Klasse-Gym gemacht habe, habe ich eigentlich auch gar nicht so aktiv (-) ich weiß gar nicht, wie ich das sagen soll. Ich habe einen Anruf von einer Schulfreundin gekriegt und die so "Hey, ich habe da irgendwas gelesen in der Zeitung, da gibt es so eine Fremdsprachenschule, kannst eine Ausbildung in zwei Jahren machen." Da habe ich mir gedacht, okay, Sprachen, cool, kann ich, nur zwei Jahre, nicht drei, cool, um ein Jahr verkürzt, kann ich, okay, machen wir. (HG02, W3, 246)

Nach absolvierter beruflicher Ausbildung durchläuft Frau HG02 mehrere berufliche Stationen. Wechsel leitet sie jeweils nach spätestens drei Jahren proaktiv ein. Gründe der Wechsel sind jeweils die limitierten beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten und zudem eine sich einstellende Monotonie und allgemeine Unzufriedenheit bei der Arbeit.

(...) irgendwie bist du immer unzufrieden. Ich habe es nie länger als drei Jahre bei einem Unternehmen ausgehalten. Irgendwann ist nun mal so ein Punkt da, wo man merkt, okay, man kommt halt irgendwie nicht weiter und wenn man aufsteigen möchte oder mehr Verantwortung haben möchte (...) (HG02, W3, 8)

Besondere Diskrepanzerfahrungen stellen für sie Situationen dar, in denen sie auch Aufgaben ihrer Vorgesetzten erfolgreich übernimmt, dafür jedoch keine Anerkennung erhält.

Aber ich stand dann irgendwann mal da und habe gedacht, ok gut, jetzt machst du die Arbeit von deinem Vorgesetzten, du gehst mit einem Hungerlohn nachhause und der holt sich die Lorbeeren. (-) Und dann denkt man sich irgendwann mal schon, warum soll ich mir das antun? Ich mache doch den Job, warum soll ich nicht auch die Entlohnung dafür bekommen? (HG02, 12, W3)

So will sie ihre *Lebenszeit* nicht in aussichtslosen beruflichen Positionen verschwenden, sondern mit Blick auf ihr Lebensziel optimal nutzen, wobei die Befragte hier ganz und gar auf beruflichen Erfolg fokussiert ist.

*Weil ich mir dachte, okay, ich habe nur diese Lebenszeit und diese möchte ich auch gut nutzen.
(HG02, W3, 12)*

Im Zuge ihrer Streben um beruflichen Aufstieg und Anerkennung reift in ihr die Überzeugung, dass es ohne einen akademischen Abschluss in ihrer Karriere nicht weiter nach oben gehen wird. Dieses Erkenntnis löst in ihr zunächst eine Diskrepanz aus, aus der der Studienwunsch als Lösung hervorgeht. An gleich mehreren Stellen der Interviews spricht Frau HG02 in diesem Zusammenhang von *Leidensdruck* und *Frustrationsgrenze*, was sie als ursächlich hinsichtlich ihrer Studienentscheidung erachtet. Sehr deutlich wird an dieser Stelle ihr instrumentelles und an formaler Selbstoptimierung ausgerichtetes Studieninteresse. Sie orientiert sich am Narrativ des Studienabschlusses als *Eintrittskarte* in das von ihr avisierte berufliche *Level* und richtet daran die eigene Optimierungsstrategie aus (*dann hole ich mir eben den Wisch, den ich anscheinend unbedingt brauche*). Darüber hinaus zeigt sich der Selbstbehauptungs- und Emanzipationswille der Befragten.

Also, ab einem gewissen Level wollen die halt immer ein Studium haben. Und es interessiert die Leute auch nicht, wie gut man seinen Job macht oder wie kompetent man ist oder sonst irgendetwas, man will halt diesen Wisch haben, so. Und dann war natürlich bei mir immer mal so eine Frustrationsgrenze erreicht. (HG02, W3, 8)

Okay, ich habe dieses blöde Zertifikat nicht, ich habe diese Eintrittskarte nicht. Und ich war mir irgendwann dann auch zu schade dafür. Dann dachte ich mir, nö, mache ich nicht mehr mit, dann hole ich mir eben den Wisch, den ich anscheinend unbedingt brauche und mache das dann. (HG02, W3, 12)

Und es war für mich einfach echt der Leidensdruck, weil ich wusste, wenn ich das von mir aus nicht verändere, meine Situation, und nicht nochmal studiere, dann wird sich das auch nie ändern. (HG02, W3, 20)

Wie bei allen ihrer Bildungsentscheidungen, stellt Frau HG02 auch in Hinblick auf ihre Studienentscheidung biografische Anschlüsse her:

Und ich würde nicht behaupten, dass diese Dynamik, die entsteht, zufällig ist, sondern eben auch aus diesem Kontext teilweise entsteht, in dem man sich bewegt, auf GRUNDLAGE des vorherigen Lebens. Ja, diesen Job hatte ich letztlich ja auch nur, weil ich diese bestimmte Qualifikation hatte und weil ich die 10 Jahre davor versucht habe irgendwie beruflich glücklich zu werden und es dann aber am Ende doch nicht war. Also es baut ja alles aufeinander auf. Diese Situationen in denen

man sich befindet. Und dann halt eben noch diese neuen Impulse, die hinzukommen. (HG02, W4, 184)

Doch die Studienentscheidung erscheint Frau HG02 nicht ohne Risiko. So werden im Entscheidungsprozess die finanzielle Situation während der Studienzeit, das Lebensalter und die zeitlich inzwischen weit zurückliegenden Erfahrungen mit institutionellen Lernsettings thematisiert. Zudem stößt ihr Handlungsentwurf bei ihren Eltern nicht auf Unterstützung. Die Mutter spricht ihr gar die Studierfähigkeit ab:

Also meine Mutter fand, ich bin nicht intelligent genug und ich sollte heiraten und Kinder kriegen. (-) Das war, als ich das erste Mal anfing zu studieren. (...) Mein Vater war jetzt auch nicht so unbedingt dafür, weil er fand, dass ich zu alt bin. (HG02, W3, 250)

Eigentlich sprach alles dagegen, letztlich das war aber ihre eigene *Gewissheit* handlungsleitend, ohne Studienabschluss die angedachten Karrierewege nicht realisieren zu können.

Na ja, die finanzielle Situation, das Alter, dann noch die Selbstzweifel. Ich hatte irgendwie, seit ich 15 oder 16 war, kein Buch mehr in die Hand genommen. Nicht mehr gelernt und dann soll man irgendwie 10, 15 Jahre später nochmal – ich hatte keine Ahnung, ob ich das hinbekomme. Auch von der Zeit her natürlich. Zeitmanagement war ein ganz großes Thema. (--) Eigentlich sprach alles dagegen. Es war wirklich nur (-) die Gewissheit, dass ich aus diesem Kreis auch nicht rauskommen würde, wenn ich das nicht ändere. (HG02, W3, 24)

Für das Studium verlässt sie ihren Wohnort, distanziert sich von ihrem sozialen Umfeld und zieht in eine Großstadt in den Nordosten Deutschlands. Beim Übergang in die Hochschule ist Frau HG02 älter als dreißig. Ihr konkretes Alter wird sie in den Interviews nicht nennen. Mit Blick auf ihr „spätes“ Studium bewegt die Befragte ihr Abweichen von der gesellschaftlichen Norm des institutionalisierten standardisierten Lebenslaufs (vgl. Kapitel 6.4). So habe sie nämlich in ihren 20er-Lebensjahren, während Gleichaltrige ein Studium absolvierten, bereits erfolgreich und hart gearbeitet, und nun, ungewöhnlich spät, in ihren 30er-Lebensjahren ein Studium begonnen, während die anderen bereits in routinierten familiären und beruflichen Bezügen angekommen sind. Auch vom Lebenslauf ihrer Eltern hebt sich ihr eigener ab. Dem Spannungsfeld aus gesellschaftlicher Norm und individuellem Weg steht die Befragte durchaus ambivalent gegenüber. Einerseits *zehre das auch schon mal an den Nerven*, andererseits ordnet sie dies durchaus auch als Privileg und Chance ein, was *Energie und Elan* in ihr freisetzte.

Also, ich habe das Gefühl, ich habe meine Zwanziger und Dreißiger vertauscht, (lacht) so ein bisschen. (...) Also, (-) mein Lebenslauf ist glaube ich schon sehr viel anders (-) im Vergleich zur Generation meiner Eltern. Also, komplett andere Baustelle. Aber auch bei vielen Gleichaltrigen habe ich das Gefühl. Ich weiß nicht, ob das vielleicht auch ein Grund ist. Also ich habe das Gefühl, ich bin so eher etwas jünger geblieben (lacht) als meine Generation. Also die stecken so in Ihrer Routine fest. Die haben jetzt alle ihren Job und bauen ihr Häuschen und gründen eine Familie, alles schick und toll. Ist ja auch super. Aber die stecken so ein bisschen in ihrem Trott fest und ich glaube, das ist sehr kräftezehrend teilweise für viele Menschen. Ich meine, mein Leben ist jetzt auch nicht unbedingt sehr Spaßig. Also zehrt auch schon mal an den Nerven, aber (-) irgendwie habe ich glaube ich ein bisschen mehr Elan als die anderen. Irgendwie setze ich noch ganz andere Energien frei und bin da noch so ein bisschen frischer unterwegs. Ich weiß, hört sich so blöd an (lacht). Nee, wenn ich jetzt nochmal an die Generation von meinen Eltern zurückdenke. Oh Gott (-), da hatte meine Mutter schon ihr drittes Kind und da war ich fünf, nee sieben. (-) Das ist eine völlig andere Welt. (HG02, W3, 28)

Für die Zeit nach dem Studium hat Frau HG02 noch keinen konkreten Entwurf. Auf gar keinen Fall möchte sie in ein und derselben beruflichen Position irgendwo *feststecken*. Stattdessen muss bei ihr möglichst chancenoffen *immer alles in Bewegung* sein. Der Entwurf des kontinuierlichen, immer fortwährenden Aufstiegs impliziert weitere Bildungsphasen und viele kleine berufliche Schritte. Das eigene Haus am Strand als finales Lebensziel steht hier als Metapher für den zu erreichenden sozialen Aufstiegs am Horizont ihres biografischen Entwurfs.

Ich hätte gerne ein Häuschen am Strand (lacht). Wo es warm ist (lacht). (...) Ich glaube einfach, dass eher so projektgebundene Tätigkeiten besser für mich sind, weil dann immer Bewegung ist. Und ich dann nicht das Gefühl habe, so festzustecken. (HG02, W3, 80)

Die Anforderungen im Studium bewältigt Frau HG02 gut. Das zum Zeitpunkt der Studientcheidung noch symbolisch aufgeladene Bild von der Institution Hochschule, verbunden mit der eigenen Unsicherheit in Hinblick auf die Passung zwischen den eigenen Kompetenzen und den Anforderungen der Hochschule, werden im Studienverlauf schnell aufgelöst.

Es hatte so ein bisschen etwas Magisches. (...) Das war alles so groß und so schön und so total kultiviert, und das war so, weiß ich nicht, würde man in einen heiligen Raum gerade betreten und alles würde zerbrechen sobald man, weiß ich nicht, in einer etwas lauterer Lautstärke sprechen würde. Es war irgendwie, ich weiß nicht, wie ich es beschreiben soll, das war irgendwie etwas Magisches oder Heiliges für mich. Völlig abstrakt. (-) Ja und dann ging es erst richtig los mit dem Studium und das Bild hat sich sehr stark verändert. Das ist auch etwas völlig Greifbares gewesen.

Für mich war es auch immer so, dass ich die erste Zeit natürlich auch Zweifel hatte, ob ich überhaupt gut aufgehoben bin, ob ich das überhaupt kann, ob ich überhaupt fähig genug bin so ein Studium zu machen. (...) Und dann habe ich angefangen zu studieren und habe mir gedacht, hier ist mal gar nichts heilig irgendwie (lacht). Es gibt halt tolle Menschen und es gibt halt viel Arbeit und es gibt viel Interessantes und es gibt vor allem ganz viel zu lesen und zu studieren und zu machen und die Ärmel (...) (HG02, W3, 140)

Im Studienverlauf fühlt sich Frau HG02 in ihrer Entscheidungsheuristik bestätigt, dass ihr Ziel, den akademischen Abschluss zu erlangen, durch eigene Anstrengung erreichbar ist. Ihre beruflichen Erfahrungen sind hinsichtlich der Studienbewältigung für die Befragte bedeutsam. Gerade bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben, wie etwa dem Erstellen von Hausarbeiten, hat sie den Eindruck, gegenüber den Kommiliton(inn)en, durch ihre Fähigkeiten einen gewissen Kompetenzvorsprung zu haben.

So bewältigt Frau HG02 ihr Bachelorstudium mit außerordentlicher Anstrengungsbereitschaft und persönlichem Ehrgeiz – mehr Anstrengung als eigentlich notwendig gewesen wäre, wie die Befragte berichtet. So habe sie sich für Freunde und Privatleben faktisch gar keine Zeit genommen. Innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit erzielt sie ihren Bachelorabschluss in eben dem Zeitrahmen, den sie im Entscheidungsprozess dafür eingeplant hat. (Damit hebt sie sich von den meisten der Befragten im Sample ab, denen der Bachelorabschluss nicht in der Regelstudienzeit gelungen ist.) Im Rückblick bewertet Frau HG02 ihre Studienentscheidung als richtig, denn sie fühlt sich nunmehr in Hinblick auf ihren avisierten beruflichen Aufstieg als gut gerüstet. Jedoch vermag sie nicht zu beurteilen, wie hoch ein Bachelorabschluss in der Arbeitswelt tatsächlich anerkannt ist und ob sie allein damit schon alle ihre Ziele erreichen kann.

Weil ich durch den Bachelor, glaube ich schon so wusste, ich glaube ich bin schon ganz gut ausgestattet. Ich habe schon relativ viel an Skills abgestaubt hier im Bachelor. Mal schauen wie weit ich damit komme. (HG02, W4, 58)

Der sich anschließende Übergang ins Masterstudium steht daher für die Befragte ohne Zweifel fest, denn um ihr Ziel zu erreichen, benötige sie die *komplette Packung* eines Studiums. Hierin findet die Grundhaltung des stetigen Aufstiegs erneut ihre Bestätigung.

Dass ich einen Master machen möchte, war klar. Weil ich glaube, dass man mit dem Bachelor hier einfach nicht weit kommt. Und wenn ich mir dann schon alles antue, dann die komplette Packung. (HG02, W3, 196)

Aus strategischen Gründen hält es die Befragte für eine gute Wahl, die Hochschule zu wechseln. Denn inzwischen sei nicht *nur das Zertifikat*, sondern zudem auch der *Ruf* der Hochschule für den beruflichen Erfolg entscheidend. Deshalb bewirbt sich Frau HG02 schließlich an einer aus ihrer Sicht prestigeträchtigen Hochschule in England für den Masterstudiengang Angewandte Linguistik.

Es ist nicht nur das Zertifikat, sondern es ist auch ein Stück weit der Ruf, der eine Rolle spielt und einem Türen öffnen kann. Egal, was ich jetzt davon persönlich halte. Nur das ist natürlich eine Karte, die ich gerne vernünftig ausspielen möchte. (HG02, W3, 164).

Zum Zeitpunkt des letzten Interviews hat die Befragte den Wechsel ins Masterstudium bereits vollzogen. Sie studiert inzwischen an der besagten Hochschule in England. Die instrumentelle Haltung dem Studium gegenüber erhält die Befragte auch in diesem Interview aufrecht. So erhofft sie sich, dass ihre im Lebenslauf dokumentierbare Auslandsmobilität, zudem an einer renommierten Universität, als distinktives Merkmal Signale sendet, einschlägige Beachtung findet und somit Aufstiegspfade eröffnet.

okay, das ist jetzt eine Uni, die hat einen tollen Ruf. Das ist ein Wisch, den ich dann am Ende habe, mit dem kann ich dann irgendwie arbeiten hoffentlich und beruflich dort einsteigen, eben so wie ich mir das vorstelle. (...) Und das Ziel mit dem Master im Ausland war auch (-) mich dann praktisch ja, mal meinen CV so hinzubekommen, dass ich da noch hinkommen KANN beruflich. (HG02, W4, 12 und 20)

Die beruflichen Entwürfe bleiben auch zu diesem Zeitpunkt weiter inhaltlich gestaltungsoffen. Mit dem Studienabschluss habe sie nun eine wichtige Ressource erzielt, mit der sie sich auf *entsprechende Stellen bewerben kann*. Ihren antizipierten Werdegang im Anschluss an das Studium beschreibt sie nach wie vor mit Begriffen wie *Flexibilität* und *Bewegung*.

Also ich habe da gerade so verschiedene Dinge in der Pipeline, die schon weitestgehend damit zusammenhängen. Aber ich möchte mir auch die Flexibilität gerne lassen. Aber so ganz grob, ja. Wichtig ist mir halt, dass ich einen Beruf, mit dem ich – wo ich das Gefühl habe, ich kann was bewegen. (...) Und ich glaube, dass ich jetzt dann noch nach dem Studium hoffentlich in einer Position sein werde, um mich dann eben auf die entsprechenden Stellen bewerben zu können. Und sagen zu können: Ok, ich habe einen Job, der ist vielleicht stressig, der ist vielleicht anspruchsvoll. Ich muss vielleicht Projekte wechseln. Was auch immer. Aber da habe ich zumindest das Gefühl, in Bewegung zu bleiben, etwas Sinnvolles zu tun. Etwas auch bewegen zu können. (HG02, W4, 94)

Ob sich das Studium für die Befragte aber tatsächlich ausgezahlt hat, kann zum Zeitpunkt der Interviews von ihr noch nicht bewertet werden. Dies sei nämlich erst vor dem Hintergrund des in der Zukunft erreichten beruflichen Erfolgs möglich:

Ich weiß ja nicht, wie ich das in 20 Jahren sehen werde. Ich hoffe, dass ich das in 20 Jahren als die beste Entscheidung meines Lebens sehen werde. (-) Und ich hoffe, dass ich da positiv darauf blicke und ich hoffe, dass ich es nicht bereuen werde, dass ich mich so reingestresst habe und auf so vieles verzichtet habe. (-) Und ich hoffe, dass auch erkennen werde, dass mich das irgendwie beruflich und auch als Mensch weitergebracht hat. (HG02, W3, 212)

Retrospektiv wird die Studienphase übergreifend als wesentlicher und notwendiger Schritt der Loslösung von der eigenen unterprivilegierten Herkunft und den damit verbundenen Ausgangsbedingungen eingeordnet. Insgesamt schildert die Befragte die Studienphase als entbehrungsreiche und kräftezehrende biografische Episode. Immer das persönliche Aufstiegsmotiv vor Augen, nimmt Frau HG02 diese Anstrengung aber ohne inneren Widerspruch in ihre biografische Reflexion auf. Ihren fast asketischen Lebensstil beurteilt sie als stimmig. Ein Höchstmaß an Zeit und Anstrengung für die Optimierung des persönlichen Leistungsportfolios aufzuwenden und dafür auch private oder hedonistische Aktivitäten einzuschränken oder zurückzustellen bleibt Grundmuster ihres Konzepts von Erfolg – auch über die Zeit des Studierens hinaus.

Also den Luxus, das luxuriöse Leben, was man davor hatte als berufstätiger Mensch, fast auf null runtergefahren, weil es mir auch wichtig war so viel Zeit wie möglich für das Studium zu haben, weil ich auch sichergehen wollte, dass ich die Noten habe, die ich dann brauche (...) Man schränkt sich komplett ein. Man gibt sich schon ein Stück weit auf. (...). Aber ich finde jetzt nicht, dass es eine schlimme Zeit war für mich oder so. Ich habe es gerne gemacht. Ich weiß ja wofür ich es mache. (HG02, W3, 228 und 232).

6.6.3 Finalisierer(in) – Studium als letzter Schritt

Befragte, die dem Typus Finalisierer(in) zugeordnet wurden, wollen mit dem Studium ebenfalls an ihre vor-akademischen Erfahrungen anknüpfen. Im Unterscheid zum Typus Selbstoptimierer(in) steht die Studienphase in der Lebenslaufperspektive hier jedoch als finaler bzw. (vorerst) letzter Bildungsschritt, der den bereits eingeschlagenen beruflichen Weg komplettieren soll. Das berufliche Entwicklungspotenzial erschöpft sich – aus seiner Sicht – mit dem Erreichen

der avisierten Berufsposition. Insgesamt ist die Studienentscheidung dieses Typus auf Balance und Passung ausgerichtet.

Das berufliche Ziel wird bereits im Prozess der Entscheidung vergleichsweise klar benannt und setzt in der Regel einen akademischen Abschluss voraus. Dabei sind diesem Typus der vorher-sagbare berufliche Aufstieg und gleichsam die berufliche Sicherheit von hoher Bedeutung. Anders als bei dem/der Selbstoptimierer(in) ist hier die Passung zwischen den Lebensbereichen der Erwerbsarbeit und den außerberuflichen persönlichen Feldern handlungsleitend. Vor diesem Hintergrund wird dem Aspekt der materiellen Absicherung eine gewichtigere Bedeutung zugeschrieben. Erwerbseinkommen ist die unverzichtbare Basis eines erfüllten Lebensentwurfs und schafft Unabhängigkeit und Freiheit. Beruflicher Erfolg sollte daher aus Sicht der Befragten in jedem Falle monetär messbar sein, aber keinesfalls mit Konzepten des privaten (familienorientierten) Lebens kollidieren. Zwar gilt der Beruf auch bei diesem Typus als ein Teil der eigenen Persönlichkeit, jedoch ist die Haltung zur beruflichen Tätigkeit eine stärker funktionalistische. Erwerbsarbeit dient in erster Linie der Sicherung der Existenz, vermischt sich aber nicht mit Privatem und ist nicht die Ressource aus der die Befragten ihre Identität vordergründig entwickeln. Persönlichkeit und Identität sind nach Auffassung dieses Typus nicht Bilanz von beruflichem Erfolg, sondern konstituieren sich aus einer selbstgestalteten und selbstbestimmten Lebensführung. Eine Lebensführung, deren Gestaltung sich – so wie beim Selbstoptimierer – primär um berufliche Karriere zentriert, ist für diesen Typus ganz und gar nicht erstrebenswert.

Ein vorhersehbarer Aufstieg im Rahmen vorgegebener beruflicher Laufbahnen in mittlere Positionen scheint daher deutlich attraktiver als der ganz große berufliche Erfolg oder die berufsbezogene Selbstverwirklichung. In diesem Sinne wird die Studienentscheidung von den Befragten selbst mit einer auffallend pragmatischen Konnotation konstruiert – eingebunden in persönliche Effizienzsysteme. Das schließt auch die Studienfachwahl ein, die nicht etwa auf Chancenoptimierung fokussiert, sondern eng an den (formalen) Anforderungen und den Vorgaben der angestrebten Laufbahn orientiert ist, etwa nach der Maxime: Leiste nur so viel wie nötig.

Der Ausbildungsberuf steht zwar auch hier als identitäts- und kompetenzstiftende, mehr aber noch als funktionale Ressource, an die berufsbiografisch vor allem aus Gründen der Zeiteffizienz angeknüpft werden soll. So steht die Studienphase in keiner Weise als biografischer Bruch (das wäre dem/der Finalisierer(in) ohnehin zu viel Risiko), sondern vielmehr als temporäre

Übergangsphase hin zu einer inhaltlich anknüpfenden beruflichen Tätigkeit auf höherem Niveau. In diesem Setting hat der Typus die vermeintlichen Risiken eines Studiums genau kalkuliert und hält sie – das finale Ziel in Sicht – für vertretbar. Die zeitweiligen materiellen Entbehrungen und persönlichen Anstrengungen werden im Kontext einer planvollen Vorbereitung eines längerfristigen persönlichen Projekts mit kalkulierbarem Ausgang dargestellt. Das im Rahmen der Studienentscheidung formulierte berufliche Ziel bleibt in der Regel über die verschiedenen Befragungszeitpunkte hinweg weitgehend unverändert.

Die normative Geltung des standardisierten Lebenslaufs steht für die Finalisierer(innen) außer Frage. Von diesem weicht der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule schließlich nur geringfügig ab. Die berufliche Rückkehr bereits konkret vor Augen, wird die Studienphase als Segment der Komplettierung der Normalbiografie eingeordnet. Während die Selbstoptimierer(innen) noch einen längeren – und unsichereren – Weg für die Zeit nach dem Studium einplanen, wännen sich die Finalisierer(innen) schon kurz vorm Ziel.

- **Fallbeschreibung Frau L113: „Denke an das Endziel“**

Frau L113 wird in einer – wie sie selbst sagt – typischen Arbeiterfamilie als zweite von insgesamt drei Töchtern geboren und wächst in einer ostdeutschen Kleinstadt auf. Die Bildungsaspirationen ihrer Eltern stuft sie als gering ein, und dementsprechend habe sie in ihrer Kindheit von ihnen kaum Förderung und Bildungsanregungen erfahren.

(...) ich glaube einfach, dass meine Eltern da sehr einfach gestrickt sind (...) L113, W2, 314

Die Mutter arbeitet als selbständige Hundefrisörin in Vollzeit, kommt am Abend erschöpft nach Hause und hat kaum Zeit für die Kinder. So erinnert sich Frau L113, dass ihr so gut wie nie vorgelesen wurde. Auch zu sportlichen oder künstlerischen Tätigkeiten wurde sie nie angeregt. Im Rückblick beurteilt sie dies als Benachteiligung für ihren weiteren Bildungsverlauf. Der (Stief-)Vater wird in den Interviews nicht weiter thematisiert. Die Befragte erwähnt lediglich, dass er in einem einfachen Beruf tätig ist.

Eine erste für sie prägende komparative Erfahrung macht sie durch eine Grundschullehrerin. Durch diese erfährt Frau L113 musische Erziehung, die ihr, wie sie erzählt, eine neue Welt geöffnet hat. In der Grundschule erzielt sie gute Noten und wechselt aufs Gymnasium. Hier trifft sie erneut auf eine Lehrerin die sie als signifikante Andere (vgl. Kapitel 6.1.5) für ihre

Persönlichkeitsentwicklung beschreibt (*die haben mich alle in einem besonderen Maße gefördert*). Die Unterstützung dieser Lehrerinnen war für Frau L113 essentiell, weil sie ihr Erfahrungsräume ermöglicht haben, die über den Tellerrand der familialen Lebenswelt weit hinausragten. In dieser Zeit entsteht bei ihr auch erstmals der Wunsch, selbst Lehrerin zu werden.

Und als ich fünfte, sechste Klasse – da dachte ich das erste Mal, ich könnte eigentlich auch Lehrerin werden. (L113, W3, 109)

Schon im Alter von 15 zieht sie von zu Hause aus und hat es seither schwer, in der Schule mitzuhalten, auch weil sie nebenher arbeiten muss.

Ja, wissen sie, ich bin ausgezogen, da war ich 15. Ich habe immer gearbeitet nebenbei. (...) Ich habe früher immer gejobbt. Das ist einfach ein anderer Biografieverlauf. (L113, W2, 184)

Das Gymnasium besucht sie bis zur elften Klasse und hat eigentlich schon das Abitur für sich im Blick. Schließlich genügen ihre schulischen Leistungen jedoch nicht dafür, was vor allem an ihrer Note in Mathematik liegt. Sie begründet das mit Pubertät und fehlender elterlicher Unterstützung. Sie entscheidet daraufhin, die Schule zu verlassen.

Ich hätte wiederholen können, und ich dachte nee, dann brauche ich vielleicht doch kein Abitur. Und so bin ich halt abgegangen, (L113, W1, 20)

Ihren Abiturverzicht stellt Frau L113 aber nicht ausschließlich in den Zusammenhang der schulischen Leistungen (sie hätte ja wiederholen können), sondern auch als persönliche Entscheidung im Zeichen von Schulunlust dar, auf die die Mutter keinen korrigierenden Einfluss ausübte, zum Teil aus Autoritätsmangel, aber auch aus Gründen von Desinteresse.

Ich habe das ja abgebrochen und das war auch so ein Punkt in meinem Leben, glaube ich, ich habe das einfach entschieden. Also da hatte meine Mutter gar kein Mitspracherecht, (...) Also die hat einfach auch keine Autorität gehabt, mich da durchzubringen. (...) Aber sie kümmert sich ja auch nicht dadrum, dass aus ihren Kindern was Besonderes geworden wäre. Das müssen wir ja schon selber machen irgendwie. (L113, W2, 192 und 200)

Nach dem Verlassen des Gymnasiums entscheidet sich Frau L113 – eher unreflektiert und ohne rechte Vorstellungen – nach einem Telefongespräch mit einer Freundin fast impulsiv (*Ich bin da so reingerutscht* L113, W2, 208) für eine Ausbildung zur Erzieherin. Für diese Ausbildung wechselt sie auch den Wohnort, sie zieht von der ostdeutschen Kleinstadt in eine Metropole im

Norden. Nach der Ausbildung arbeitet sie bei einem kirchlichen Sozialträger und wird für die Betreuung von Wohngruppen eingesetzt. Die Arbeit bewertet sie - vor allem aufgrund des 24-Stunden-Schichtdienstes und der täglichen Konflikte mit den Klient(inn)en – als belastend. Nach drei Jahren entscheidet sich Frau L113 für einen Arbeitgeberwechsel in eine Grundschule. Hier gefallen ihr die Arbeitsbedingungen sehr gut, und eigentlich gibt es keinen Grund für eine weitere Veränderung. Sie identifiziert sich mit ihrer Tätigkeit, sieht Erfolge durch ihr pädagogisches Handeln und ist auch mit dem betrieblichen Klima und den zeitlichen Strukturen überaus zufrieden.

Und das war eine wunderbare Arbeit. Ich wär da auch nicht weggegangen. Also es ist mir schwergefallen, da wegzugehen. (L113, W1, 68)

Nach zwei Jahren entwickelt und verfestigt sich jedoch eine *Diskrepanzerfahrung* als ihr sukzessive klarer wird, dass sich ihre pädagogische Arbeit in ihrem inhaltlichen Tätigkeitsfeld kaum von den in der Einrichtung tätigen Grundschullehrerinnen unterscheidet, sie jedoch deutlich weniger Einkommen erzielt, als diese (formal besser ausgebildeten) Kolleginnen. Aus dieser komparativen Perspektive heraus gerät sie schließlich unter einen inneren Handlungsdruck, ihre Lage für sich positiv zu verändern. Daraufhin fasst sie den Entschluss, selbst Lehrerin zu werden.

Da hab ich an der Grundschule in der Integration gearbeitet als Erzieherin und war sehr viel mit Lehrern zusammen und hab festgestellt, dass ich eigentlich, nicht ganz eine ähnliche Arbeit, aber vergleichbar eine Arbeit dort leiste und viel geringer bezahlt werde. Also ich als Erzieherin, dann kam die Klassenlehrerin und dann die Sonderschulpädagogin. Die eine verdient das Doppelte, die andere das Dreifache und ich hab immer so innerlich gedacht, sogar der Hausmeister kriegt mehr als ich. Und dann hab ich gedacht, nee, ich muss das für mich und mein Leben tun. (...) Und dann hab ich gedacht, ach, das Berufsschullehramt, das wär eigentlich auch ganz interessant. Also dieses Unterrichten, das war schon immer mein Wunsch. (...) Also, wenn man so mitkriegt, wie die Lehrer leben, dann wird man ein bisschen neidisch als Erzieher, ja. Also ich mach es nicht nur wegen des Geldes, aber auch, sag ich mal. (L113, W1, 20)

In ihrem Entscheidungsprozess setzt sich Frau L113 auch mit den antizipierten Anforderungen und der beruflichen Rolle einer Lehrerin auseinander und beurteilt beides als passend zu ihrem

beruflichen Selbstbild sowie ihren Fähigkeiten und Wünschen. Trotz der beschriebenen Diskrepanzen unterstreicht sie die biografische Relevanz ihrer beruflichen Episode. Weil sie im Rahmen ihrer Erzieherstätigkeit bereits Erfahrungen im Unterrichten sammeln durfte, kann sich Frau L113 bereits zum Zeitpunkt der Studienwahl sehr gut in die Rolle einer Lehrerin hinein-denken. Die Erzieherinnenausbildung und -berufstätigkeit stellt für sie eine biografische Sequenz dar, die sie *nicht missen möchte* (L113, W1, 60).

Auch in Hinblick auf ihr Studium habe sie durch ihre Ausbildung und berufliche Praxis Kompetenzen erlangt, die sie in ihrer Sicht studierfähig machen. Hinweise auf die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und das Herstellen von Anknüpfungspunkten zwischen erlerntem Beruf, Studium und antizipiertem Beruf sind in allen Befragungswellen zu finden.

(...) weil ich die Jahre nicht missen möchte mit der Ausbildung. Ich hab unglaublich viel, gerade in den Praktika, erfahren. Und ich finde, ich frage mich wirklich, warum auch Leute in den Studiengang dürfen, die direkt aus der Ausbildung oder vom Abitur kommen. Die haben ja keine Berufserfahrung. Und ich finde, dass an der Berufsschule besser – jemand hat in dem Beruf gearbeitet, als jemand kommt direkt von der Schule. Der hat keine Ahnung, was Inhalte der Ausbildung sind und auch wie es in der Praxis aussieht. Also ich finde, da ist es von Vorteil, es zählt sich jetzt quasi aus. (L113, W1, 60)

Um die Schnittmenge zwischen Ausbildungsberuf und Studium möglichst groß zu gestalten, entscheidet sich Frau L113 schließlich für den Studiengang *Lehramt für berufsbildende Schulen* (für Erzieher(inn)en) und nicht für den Studiengang Grundschulpädagogik, wie ursprünglich angedacht.

Ich hatte noch mit Grundschullehramt geliebäugelt und dachte dann aber, nee, mir liegt dann doch dann eher, glaub ich, das Berufsschullehramt. Und die Zugangsvoraussetzungen sind auch nicht ganz so einfach bei Grundschullehramt. (L113, W1, 40)

(...) ich habe ja die Ausbildung gemacht und ich studiere ja im Grunde das Fach, was ich dann auch später ausbilde. Ich bilde ja die Erzieher aus und habe diesen Beruf selber gelernt in der Ausbildung und auch dadrin gearbeitet und ich glaube, dass das eine gute Voraussetzung dafür ist, dass man theoretische Aspekte schon weiß und dass man aber auch praktisch schon mal einen Kindergarten von innen gesehen hat, die Abläufe kennt. Ich habe auch in der Jugendwohngruppe gearbeitet und in der Grundschule, dass man einfach Abläufe, Strukturen (...) (L113, W2, 116)

Nee, also es ist gar kein Bruch für mich, es ist eher eine Weiterqualifizierung und eine Anbindung. (L113, W3, 97)

Als handlungsleitend lässt sich der Wunsch nach finanzieller Verbesserung und nach Beschäftigungssicherheit identifizieren, gestützt durch ihr Selbstbild mehr zu können. Hinsichtlich des beruflichen Biografieentwurfs wird ein Anspruch auf Langfristigkeit und Kontinuität gesetzt. Letztlich erfüllt Erwerbsarbeit in erster Linie die materielle Absicherung. Diese steht für Frau L113 als Rahmung einer privaten Stabilität und drückt sich in ihrem Verlangen nach sozialer Einbettung und „Halt“ in Familie und Partnerschaft aus. In das Berufsbild der (Berufsschul-) Lehrerin kann Frau L113 ihre Ansprüche projizieren.

(...) also das mit dem Geld, das hört sich immer so blöd an. Aber ich mag das einfach, einen gewissen Lebensstandard haben zu können, mir was leisten zu können. (...) Ich mag die Arbeit, aber ich möchte auch das Geld bekommen, was ich verdiene und möchte auch so leben, wie ich mir das vorstelle, was meinen Werten entspricht, sage ich mal so. (L113, W2, 248).

Berufsbezogenen Entscheidungen auf die Zielperspektive materieller Sicherheit und Stabilität ausgerichtet. Ausgesprochen attraktiv erscheint in diesem Zusammenhang die Option einer Verbeamtung, denn das würde *einfach noch mal deutlich mehr Geld und mehr Sicherheit bringen* (L113, W2, 236). Dieses Ziel vor Augen, orientiert sie sich an der institutionell vorgegebenen Qualifikationslaufbahn: Studium, Referendariat, Lehrerinnenberuf.

Ich freue mich sehr, wenn ich in eine stabilere Situation komme finanziell. (L113, W3, 57)

Eine darauf aufbauende berufliche Aufstiegskarriere wird explizit ausgeschlossen. Weitere Ziele und Wünsche für die Zeit nach dem Studium werden nur noch auf den privaten Bereich ausgerichtet.

Ich will ja alles, ich will ja auch noch diese Familienpackung. Und da denk ich manchmal, wenn ich eher angefangen hätte mit meinem Bildungsweg, wär' vielleicht auch nach oben hin mehr Karriere drin gewesen. Das möchte ich jetzt nicht mehr starten. Ich möchte jetzt nicht noch ne Promotion dranhängen oder sowas, obwohl ich glaube, dass ich das gut könnte. Aber dann wär das für mich eine bewusste Entscheidung gegen eine Familiengründung. Weil dann bin ich zu alt. So. Deswegen muss ich jetzt quasi an dieser Stelle dann auch mal einen kleinen Cut machen. (L113, W3, 41)

Ich möchte aber auch einfach ein gutes Leben haben, in dem ich relativ gut verdiene, vielleicht dann DOCH Kinder habe und eine gewisse Sicherheit finanziell, das kommt immer wieder, weil das ist auch irgendwie so ein, glaub ich so ein Thema, was in meiner Familie, was meine Mutter schon immer beschäftigt hat. Existenz. Und wo ich einfach eine sicherere Variante haben möchte. Und deswegen ist es vielleicht auch so dieses Anstreben einer Beamtenlaufbahn, weil sicherer kann man nicht irgendwie sich finanziell aufstellen. (L113, W3, 97)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Entscheidungsprozess ist ihr Alter – sie ist fast dreißig – und die Frage, wie das Studium, orientiert am Normallebenslauf, einzuordnen ist (vgl. Kapitel 6.4).

Ich begebe mich noch mal in eine andere Lebensphase. (L113, W1, 32)

Eigentlich sollte man aus ihrer Sicht mit dreißig schon an einem anderen Punkt im Lebensverlauf stehen. Besonders den limitierten materiellen Status während der Studienzeit beurteilt sie als für ihr Alter als eigentlich nicht mehr angemessen. Dies wird ihr besonders deutlich, wenn sie sich mit Gleichaltrigen vergleicht. Zudem kollidiert ihr Studienwunsch mit der von ihr avisierten Familiengründung und muss in die nachakademische Phase verschoben werden (vgl. Kapitel 4.1.3).

Eigentlich stehen Leute mit dreißig da an einem Punkt. Die haben mehr, besitzen mehr. Und wenn ich mich da vergleiche da hab ich nicht so viel. Da bin ich nicht so gesetzt wie meine Mutter, meine Eltern. Die haben alle verdient, die haben sich schon was aufgebaut und ich hab das nur auf dem Bildungssektor. Ich hab das nicht in dieser materiellen Form irgendwie. Ich bin mittellos quasi, relativ. Und jetzt muss ich aus diesem Bildungspaket was irgendwie auf ein anderes Kapital umsetzen, wenn man das so will. Das fällt mir manchmal im Vergleich auf. Und ich war ja ganz beunruhigt, weil ich dachte, wenn ich jetzt studiere, wie mach ich das dann mit der Familiengründung und ich will doch ALLES. (...) Ich könnte jetzt auch in einem – als Erzieherin arbeiten und schon längst Kinder haben. (L113, W3, 37)

Es ist aus ihrer Sicht schon außergewöhnlich für eine Person ihres Alters, für die kommenden fünf oder sechs Jahre ein (materiell prekäres) Studentenleben zu führen.

Erst mal, ich werd dreißig. Ist jetzt nicht wahnsinnig alt, (...) Und zu mir sagte auch mal jemand, als Lehrer ist man eigentlich nicht zu alt. Man gewinnt ja an Reife und an Lebenserfahrung. Aber ich wusste, ich gehe im Grunde von einem Gehalt zurück auf nichts (L113, W1, 32)

Du gibst deine Wohnung auf, deinen Job, alle Sicherheiten und begibst dich noch mal in eine ganz unsichere Situation“ (L113, W1, 188)

Schließlich wägt Frau L113 ihre beiden Optionen Studium und Verbleib im Beruf (vgl. Kapitel 6.5) ab: Entweder für die nächsten dreißig Jahre die Fortführung ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit mit begrenzter Verantwortung und Bezahlung oder die Aufnahme eines Studiums mit anschließendem beruflichen und finanziellen Aufstieg. Ihr persönliches *Endziel* vor Augen entscheidet sie sich für das Studium und nimmt die Kosten für sich in Kauf. Diese richten sich ausschließlich auf die erwähnten materiellen Gesichtspunkte.

Denke an das Endziel und wenn du erst mal Lehrer bist und du hast dich so reingefummelt, dann kannst du dir ein entspanntes Leben machen. (L113, W2, 252).

Ihr Lebensalter gibt letztlich den Ausschlag, den Entschluss nicht weiter hinauszuzögern, sondern das Studium unverzüglich aufzunehmen, um den zeitlich nach hinten verlagerten Entwurf der Familiengründung auch noch zu realisieren.

Und hab gedacht, entweder du lebst jetzt so weiter, jetzt bist du fast dreißig, du hast noch viele, viele Jahre in der Arbeitswelt vor dir. Oder du machst jetzt noch mal was anderes. Also, es war klar, es muss, wenn, dann jetzt in den nächsten ein, zwei, drei Jahren passieren, weil irgendwann möchte ich ja vielleicht auch noch eine Familie gründen. Das will man auch noch unterkriegen. Es war klar, es muss jetzt irgendwann bald passieren. (L113, W1, 40)

Bereits zu diesem Zeitpunkt steht für Frau L133 fest, nicht nur den Bachelorabschluss, sondern den Masterabschluss anzustreben. Das muss sie ja auch für das Ziel Lehramt. Obschon sie antizipiert, dass ihr das Studieren sowie die Übernahme der Studentenrolle ein bisschen schwerer fallen könnten als den Abiturienten, stellt sie ihren persönlichen Studienerfolg nicht in Zweifel.

Da bin ich zielstrebig. Ich weiß einfach was ich will und in welchen Bereich ich will. Also, ich merke auch, dass das mein Bereich ist (L113, W1, 108)

Da der gewünschte Studiengang an ihrem derzeitigen Wohnort nicht angeboten wird, erfolgt ein Wohnortwechsel in die 60 Kilometer entfernte Nachbarstadt.

Die optimistische Haltung setzt sich bei Frau L113 über den Verlauf des Studiums fort. Das Studium gelingt ihr von Beginn an gut, und schon frühzeitig gelingt es ihr, sich auch in die

sozialen Strukturen der Hochschule zu integrieren, obschon es ihr nach wie vor Probleme zu bereiten scheint, die Studentenrolle anzunehmen und die Studienphase in den Lebenslauf harmonisch einzubinden.

Der klassische Student bin ich nicht. Aber ich freue mich, dass ich überhaupt hier sein kann. (L113, W1, 176)

Manchmal weiß ich nicht, wohin ich gehöre in diesen Strukturen. Ich glaube das hat mit dem Zwischenmenschlichen auch zu tun, mit dem Alter, gehöre ich jetzt zu den vereinzelt, die älter sind (...) (L113, W2, 32)

Alle meine Freundinnen haben Kinder, haben Familie. Die stehen im Arbeitsleben. Ich – manchmal stehe ich da und denke: Wo stehe ich eigentlich? (L113, W2, 36)

Obwohl sie auch mit persönlichem Interesse an Pädagogik ihr Studium verfolgt, dominiert die instrumentelle Orientierung das Studium. Primäres Ziel sei der akademische Abschluss, der für ihren angestrebten Beruf formal vorausgesetzt wird und an dem sie letztendlich ihren persönlichen Studienerfolg messen wird.

Aber gemessen wird es am Papier am Ende (kurzes Lachen). (L113, W3, 177)

Dennoch räumt sie ein, dass das Studium sie auch persönlich verändert habe. So distanziert sie sich durch die Studiererfahrungen noch weiter von ihrer Herkunftsfamilie. Ein Besuch über die Weihnachtstage wird negativ konnotiert (*Das hat mich schon fast deprimiert*). Im Gegensatz zu ihrer Persönlichkeit und ihren Haltungen habe sich bei ihren Eltern und in ihrer Region wenig verändert. Unter diesen Eindrücken wird Frau L113 bildhaft vor Augen geführt, wie weit sie sich inzwischen vom Habitus der Herkunftsfamilie emanzipiert hat.

Ich entferne mich da mit dem Studium schon sehr (...) Also ich war Weihnachten zuhause und die Gespräche waren, naja. Ich muss mich da immer so ein Stück weit anpassen. Und auch die Region hat sich wenig verändert und bewegt und ich bin da hingefahren und hab gedacht, das ist so krass (...) Da hat sich nichts verändert. Das ist wirklich so, (sehr lange Pause) das hat mich schon fast deprimiert und ich dachte "was war das eigentlich in Dir, dass du dich da rausentwickelt hast und Deine Schwester zum Beispiel nicht?" (...) Und dann dachte ich, wir sind aber eine Familie, wir kommen ja im Grunde aus dem gleichen Haus, oder haben zusammengelebt und uns trennt sehr viel mittlerweile. (L113, W3, 101)

Zum Zeitpunkt des letzten Interviews hat Frau L113 ihr Masterstudium bereits erfolgreich (Abschlussnote „sehr gut“) beendet. Aufgrund ihres überdurchschnittlichen Abschlusses und ihrer Berufserfahrungen gelingt es ihr, ein Referendariat in derselben Stadt zu erhalten, in der sie studiert hat (und in der sie sich inzwischen auch zu Hause fühlt) – genauso wie sie es sich es sich idealerweise vorgestellt hat. In etwa dieser Zeit hat die Befragte mit ihrer Lebenspartnerin eine Familie gegründet. Die Vereinbarkeit von Familie und Lehrerinnenberuf gelingt ihr – so, wie erwartet – gut. Eine in Aussicht gestellt Verbeamtung stiftet zudem die Sicherheit, die für sie schon zum Zeitpunkt der Studienentscheidung besonders attraktiv war. So seien ihre soziale Absicherung und ihr beruflicher Status sprunghaft angestiegen. Frau L113 plant den Beruf der Lehrerin bis zum Eintritt in den Ruhestand auszuüben. Das Einschlagen von weiteren Karrierepfaden ist im berufsbiografischen Entwurf nach wie vor nicht vorgesehen.

Also ich strebe keine Karriere an. Ich möchte weder in der Schule befördert werden, noch möchte ich irgendwann ins Studienseminar befördert werden oder zu irgendeinem Amt. Ich möchte in diesem Bereich bleiben, ohne dass ich die Vorstellung habe, dass meine Bildung abgeschlossen ist. (...) Aber ich will nicht da drüber. (L113, W4, 167)

Ihre vor-akademische berufliche Biografie macht die Befragte auch am Ende des Studiums als Ressource für sich geltend, die ihr den Zugang zum Referendariat wesentlich erleichtert hat und an deren Vorerfahrungen das berufliche Handeln nahtlos anknüpft.

Ich mag ja meine berufliche Erfahrung. Ich bin froh, dass ich das irgendwie mitgekriegt und dass ich das gemacht habe auch. Ich finde das gut und auch wertvoll. Ich finde, auch die in meinem Bereich profitieren davon. Dass ich nicht nur Abitur habe und direkt komme. Ich weiß nicht wie das in anderen Berufsbereichen ist. Aber als Lehrerin oder als Lehrer tätig zu sein, ist es nur gut. Weil man einfach Lebenserfahrung hat. Das ist überhaupt nicht nachteilig. (L113, W4, 269)

Ihr Ausbildungsberuf der Erzieherin bleibt auch in der aktuellen Berufsrolle Teil ihrer Identität.

Also es ging um die Identifikation mit dem Erstberuf ((I)AO: Genau)) Und ich glaube dadurch, dass das so eng verknüpft ist – also ich bilde ja im Grunde Leute aus, die das werden, was ich war. Und dadurch habe ich immer wieder einen Bezug dazu. Und ich bilde die auch in der Praxis aus. Ich besuche die halt auch dort. Und dadurch ist es noch sehr eng miteinander. Und es kann mir passieren, dass ich in die Rolle als Erzieherin zurückfalle. Oder sagen wir mal diesen Bestandteil von mir – die ist nicht weg. Aber ich bin mir meiner – meiner, wenn man so will, akademischen Rolle – also ich bin schon Lehrerin. (L113, W4, 112)

Rückblickend fällt die Bewertung der Studienentscheidung positiv aus. Dies ist der Fall, weil sich die Erwartungen scheinbar voll und ganz mit dem Erreichten decken.

Es ist so geworden wie ich es wollte. (L113, W4, 289)

In diesem Zusammenhang wird erneut die Orientierung an der Finalisierung des Lebensziels als Schlüsselphänomen dieses Typus deutlich. So sei das Studium für sie keine Phase der *Suche* gewesen. Sie hatte ein *ganz klares Ziel*. Von dem ist sie bis zum Schluss nicht abgerückt.

Es war nicht so eine Suche, sondern es war eigentlich schon ein ganz klares Ziel. Ich habe mir auch nicht erlaubt länger zu brauchen oder noch ein bisschen rumzugucken oder so. Sondern es war schon mit einer klaren Konzentration. Und ich glaube das hängt wirklich – also ist glaube ich auch persönlichkeitsabhängig. Aber das hängt auch am Alter. Dass ich gar nicht mehr das Gefühl habe, ich hätte die Zeit, jetzt nochmal zu gucken: ist es das wirklich oder mache ich doch noch was anderes. (L113, W4, 32)

6.6.4 Pionier(in) – Neuland und zweite Chance

Pionier(inn)e(n) verorten ihre Studienphase in einen Prozess der Ablösung vom vergangenen und der Suche nach einem gänzlich neuen Lebensabschnitt als sichtbaren und bezweckten biografischen Bruch. Befragte, die diesem Typus zugeordnet wurden, berichten in der Regel von einem durch die Studienentscheidung absichtsvoll eingeleiteten biografischen Wendepunkt einer andernfalls vorhersagbaren beruflichen Biografie. Die Distanzierung vom bisherigen Beruf ist integraler Bestandteil des Gestaltungsentwurfs. Handlungsleitend ist eine nach innen gerichtete Subjektperspektive und die Suche nach Identität und Sinnerfüllung in einem ganz und gar neuen beruflichen Feld. Anders als beim Typus des Flexibilisierten, dessen vor-akademische Biografie (Schulzeit, Ausbildung und berufliche Tätigkeit) als Abfolge mehrerer kleinerer Brüche und Etappen gekennzeichnet ist, erscheint diese beim Pionier bislang geradlinig. Mit dem nun antizipierten Wechsel wird diese Linearität erstmals gebrochen.

Dreh- und Angelpunkt der Entscheidung bildet die biografisch-reflexive Auseinandersetzung mit der bisherigen beruflichen Tätigkeit. Diese wird zwar durchaus als objektiv erfolgreich bewertet, passt aber inzwischen nicht mehr zu den persönlichen Vorstellungen und inhaltlichen Ansprüchen. Vor allem die Perspektive, die derzeitige Tätigkeit bis zum Übergang in den Ru-

hestand ausüben zu müssen, wird von vielen der Befragten als Bild eines biografisch nicht akzeptablen Szenarios bemüht. Als Ergebnis dieses Selbstreflexionsprozesses steht schließlich der Wunsch nach radikaler Veränderung des vorgezeichneten Weges bzw. nach Ablösung von der eigenen Vergangenheit. Bestrebt um die sichtbare Abgrenzung von der beruflichen Vergangenheit, steht das Studium biografisch durchaus auch als Metapher oder Symbol für einen beabsichtigt eingeleiteten tiefschürfenden biografischen Orientierungswechsel oder den Beginn einer neuen Form der Lebensgestaltung. Charakteristisch ist der Bedeutungsgewinn identitätsrelevanter Pläne, die mit der Studienentscheidung in engem Zusammenhang stehen. Die Erfahrung des Studierens an sich stellt nicht nur ein Mittel zum Zweck dar, sondern ist bereits Bestandteil des Ziels (der Weg ist das Ziel).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Veränderungswünsche bleibt dabei teilweise diffus, ist aber in der Regel beruflich orientiert. Der Zukunftsentwurf hat bislang die Gestalt einer normativ oder idealistisch aufgeladenen Vision, deren Konkretisierung erst im weiteren Studienverlauf erprobt und vollständig erschlossen werden soll. Im Zentrum steht die Verknüpfung von Beruf und Persönlichkeit. Thematisiert werden individuelle Ansprüche, die Suche nach beruflicher Identität und neue sinnstiftende Herausforderungen. Geld und Einkommen stehen hingegen explizit nicht im Fokus des Entwurfs. So werden typischerweise soziale Aufstiegsinteressen und materielle Ansprüche den Selbstverwirklichungsinteressen und der persönlichen Sinnfindung untergeordnet. Als charakteristisches Merkmal lässt sich die Haltung rekonstruieren, durch Erwerbsarbeit nicht nur die materielle Reproduktion zu sichern, sondern eine erfüllende oder kreative Tätigkeit zu verrichten. Auch persönliche Freiheit und Eigenverantwortung sind wichtig. Die handlungsleitende Haltung, als ganze Person eine neue Etappe der Selbstfindung oder gar Selbstentgrenzung anzustreben, zeigt sich in der Studienentscheidung auch als akzentuierte Autonomiestrebung und hat durchaus emanzipativen Charakter. Dieser drückt sich beispielsweise in Form einer distanzierten Haltung zu den Werten und Normen der Herkunftsfamilie aus, mehr aber noch in Form einer kritischen Haltung gegenüber den individuellen Erfahrungen im Beruf.

Der Typus sucht eine persönliche Differenzierung zur Monotonie der Erwerbsarbeit und richtet seine Orientierungen und Ziele auch – ganz im Gegensatz zu den anderen drei Typen – auf das Studium selbst. Bereits mit dem Übergang in die Hochschule erhoffen sich die Pionier(e)innen einen Gewinn an Autonomie und neuen Lern- und Lebenserfahrungen – im Kontrast zum vormals abhängigen Beschäftigungsverhältnis. Dies machen die Befragten vor allem

in der Wahl des Studienfachs deutlich, das einzig nach persönlicher Interessenlage und mit Nachdruck nicht nach möglichen Bedarfen auf dem Arbeitsmarkt gewählt wurde. Eine Nicht-Passung von persönlichem Kompetenzerwerb und den Bedarfen der Arbeitswelt wird hier einkalkuliert oder ist Ausdrucksmittel für die individuelle (post-materialistisch orientierte) Persönlichkeit. Dieser Maxime folgend, hofft der Typus durch die Darstellung seines authentischen Selbst für die Zeit nach dem Studium auf eine berufliche Nische, die seine beruflichen Ansprüche erfüllt.

Anders als die anderen drei Typen, möchten sie ihre Studienzeit auch bewusst „leben“ und lassen sich mehr als die anderen auf die soziale Rolle des Studierenden ein. Zudem fokussiert dieser Typus stärker auf die (Bildungs-)Erfahrung des Studiums selbst als identitätsstiftende Lebensphase auf der Suche nach Verwirklichung und Neugestaltung des eigenen (beruflichen) Selbstkonzepts. Das individuelle Verständnis von Studienerfolg ist somit nicht singulär am formalen Abschluss ausgerichtet, sondern steht bei diesem Typus auch übergreifend als Medium der Selbstkonstruktion, Reflexion und sozialen Emanzipation.

- **Fallbeschreibung Frau M185: „Ich wollte einen Cut haben“**

Frau M185 wächst mit zwei Geschwistern im ländlichen Raum in Süddeutschland auf. Ihre Eltern haben beide einfache Schulabschlüsse. Der Vater hat einen Hauptschulabschluss. Einen weiterführenden Schulabschluss konnte sich die Familie nicht leisten. Anschließend hat er sich vom Postangestellten zum Beamten im mittleren Dienst hochgearbeitet. Seine berufliche Laufbahn bedeutet ihm viel. Die Mutter arbeitete als kaufmännische Angestellte bei einer Bank. Wie ihre Geschwister auch, besucht Frau M185 die Realschule. Aus heutiger Sicht geht sie zu ihrer Schulzeit auf kritische Distanz, denn zu eng sei Schule damals an das Auswendiglernen und Repetieren ausgerichtet gewesen. Was ihr fehlte, war die Anregung zum eigenständigen und kreativen Denken.

(...) mein Schulsystem war auch so eins, wo man nicht erzogen wurde dazu, selbst zu produzieren, sondern das war wirklich noch sehr stark – wie heißt das nochmal (lacht). Ich habe es heute gelernt. Nach diesem Behaviorismus, das heißt, ich mache es vor und du machst es nach. Also ich weiß noch genau, wie ich schreiben gelernt habe und das war echt noch so: Schreibe jedes Wort dreißig Mal. Vielleicht ist das heute auch in gewissen Dingen noch so. Aber weiß ich, was ich noch sagen will, ist, dass ich eigentlich bis zum Ende meiner Ausbildung so gelernt habe. Nämlich Dinge

zu tun, die mir irgendjemand zeigt und nicht zu überlegen „Ist das – macht das Sinn? Ist das richtig? Ist es vielleicht anders auch möglich? (M185, W2, 162)

Nach der zehnten Klasse verlässt sie die Schule mit dem Realschulabschluss. Aus der Perspektive von einst war dies für sie der ganz normale Weg. Ein Abitur ist zu keinem Zeitpunkt eine Option. Im Rückblick erscheint ihr der frühe Wechsel von der Schule in das Berufsbildungssystem als zu früh. Sie war zu diesem Zeitpunkt noch zu jung, um eigene weitreichende Entscheidungen zu treffen, und zudem fehlen ihr in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung drei Jahre an schulischer Erfahrung.

Und ich glaube, es ist auch noch mal ein Unterschied, ob man mit fünfzehn aus der Schule kommt oder mit neunzehn oder mit achtzehn. Neunzehn, genau. Neunzehn. Weil man in den drei Jahren das auch noch mal anders verinnerlicht als mit vierzehn, fünfzehn oder wie auch immer. Das heißt, ich hatte einfach zu einem früheren Zeitpunkt oder Lebensstadium die Schule beendet. Und ich glaube, in den drei Jahren, die fehlen mir einfach. (M185, W1, 147)

Dabei war der persönliche Abiturverzicht nicht leistungsbedingt, sondern stand unter dem Einfluss der limitierten Bildungsaspirationen ihrer Eltern. Zudem fehlte es an finanziellen Mitteln.

Also wir haben alle drei Realschulabschluss und es lag sicherlich nicht am Intellekt. Also es ist definitiv, also da bin ich mir sicher, dass einfach durch meine Eltern – mein Vater hat nur Hauptschule, weil das eine finanzielle Frage auch war, also damals. Ja. (M185, W1, 159).

Der Schule schloss sich die Frage der Berufswahl an: *Da war ich gerade in der Höchstphase meiner Pubertät, glaube ich (M185, W2, 186).* Eine wirkliche berufliche Orientierung hatte sie zum damaligen Zeitpunkt nicht. Vor allem war sie sich unsicher, wo denn ihre persönlichen Stärken liegen könnten und welche potenziellen Berufsfelder überhaupt für sie in Frage kommen könnten. Sie fühlte sich eher als „Mittelklasse“. Da sie den kaufmännischen Zweig der Realschule besuchte, liegt nach Ansicht der Eltern eine daran anschlussfähige berufliche Richtung nahe. Die Mutter sucht nach Ausbildungsanzeigen in der Zeitung. Frau M185 möchte aber gerne mit Menschen arbeiten und schließt Berufsbilder wie Industrie- oder Einzelhandelskauffrau für sich aus:

(...), weil das hatte damals schon so ein bisschen den Touch, das machen eher die Hauptschüler – (M185, W2, 190)

Auf die Ermutigung ihrer Mutter hin, bewirbt sie sich für einen Ausbildungsplatz in einer Bank, fällt jedoch durch die Einstellungstests. Schließlich nimmt sie einen Ausbildungsplatz als Sozialfachangestellte an, denn es gibt kaum weitere, realistische Möglichkeiten. Insgesamt waren die Lebensjahre zwischen 14 und 18 für sie eine schwierige und sorgenvolle Zeit, nicht zuletzt durch die Scheidung der Eltern. Frau M185 zieht früh aus dem Elternhaus aus, wodurch sie schnell beginnt, ein autonomes Leben zu führen.

Nach dem erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung möchte sie gerne ihre Schullaufbahn an einer Fachoberschule (FOS) oder Berufsfachschule (BOS) fortsetzen. Doch ihre Eltern sind dagegen, denn sie wollen, dass sie erstmal Geld verdient. Daraufhin gibt Frau M185 nach und wagt nach einer kurzen Zeit bei einem Rentenversicherungsträger den Quereinstieg in die Personalabteilung einer IT-Firma. Dort arbeitet sie mehrere Jahre als Personaladministratorin. In diesem Unternehmen hat sie diverse Möglichkeiten, sich weiterzuqualifizieren. Von da an geht es nach ihrer Ansicht beruflich bergauf. Sie absolviert eine berufliche Weiterbildung zur Personalkauffrau, was ihrem Bedürfnis nach kontinuierlicher persönlicher Weiterbildung entgegenkommt und arbeitet anschließend in der Personalentwicklung desselben Unternehmens. Die folgenden Jahre beschreibt Frau M185 als erfolgreiche berufliche Jahre mit interessanten Aufgaben, positiven Rückmeldungen und individuellen Möglichkeiten der Weiterbildung. Zudem herrscht ein kollegialer Umgang unter den Kolleg(inn)en, wodurch sie sich am Arbeitsplatz sehr wohl fühlt. Im Rückblick war dies eine prägende informelle Lernepisode und persönliche Entwicklungsetappe.

Das war für mich eine sehr sehr wichtige Zeit, weil ich in dieser Zeit wahnsinnig viel gelernt habe (M185, W2, 162).

Ich hatte immer das Glück, dass ich meistens auch echt gutes Feedback bekommen habe und gute Chefs hatte und auch immer irgendwie die Möglichkeit hatte, dass man mir irgendwie – dass ich intern Kurse machen konnte auch in der Regel. Also Kurse in der Persönlichkeitsentwicklung, ja. Also sowohl Kommunikationsseminare. Wie organisiere ich mich? Zeitmanagement, Moderation von Meetings. Auch fachlich ein bisschen, aber gar nicht so viel. Also und ich fand ja immer diese Personalentwicklungskurse/ die fand ich einfach superspannend. Also das hat mir ganz viel gegeben. Also ich habe da ganz viel mitgenommen. Und ich war da auch echt immer – also ich habe mich immer gefreut, wenn es das irgendwas gab. Und dann, das war so – da war ich dann in der Personalentwicklung. (M185, W4, 91)

Frau M185 steigt weiter in der betrieblichen Hierarchie auf und arbeitet schließlich auf der Ebene der Führungskräfte als sogenannte Businesspartnerin. Sie ist in diesem Tätigkeitsbereich die einzige ohne akademischen Abschluss und konstatiert für sich, dass berufliche Aufstiege auch ohne Studium möglich sind, womit bereits deutlich wird, dass beruflicher Aufstieg in ihrem Fall gerade *nicht* das Motiv der Studienentscheidung darstellt. Die Befragte nimmt aus diesem Aufstieg die persönliche Erfahrung mit, dass sie mehr leisten kann.

(...) und auch von den Positionen. Also ich war am Ende – zuletzt dann auch in der beratenden Funktion tätig. Hab mit Führungskräften zusammengearbeitet und hatte eine Tätigkeit, für die meine Kollegen, also alle außer – wir waren in dem Bereich ungefähr elf, zwölf Leute, und alle anderen Kollegen von mir hatten ein Studium. Und ich war eigentlich die einzige ohne Studium. Das heißt also, meine Karriere, in Anführungsstrichen, hab' ich ohne Studium gemacht. (M185, W1, 10)

In dieser Hochphase des beruflichen Erfolgs nimmt sich Frau M185 eine berufliche Auszeit (*Sabbatical*). Sie reist, geht wandern und bergsteigen und beobachtet, wie Menschen in anderen Kulturen leben. Diese Reise verändert sie nachhaltig. Erste Zweifel und die großen Fragen kommen auf, ob das, was sie beruflich tut, wirklich das ist, was sie im Leben will.

Aber dann fing das an, dass ich angefangen habe darüber nachzudenken: ist das wirklich das was ich machen möchte? Und dann habe ich ja angefangen zu reisen. (...) da habe ich dann ein Sabbatical genommen. Da war ich dann auch 3 Monate in Südamerika. Und dann habe ich angefangen Spanisch zu lernen. Genau, das habe ich da auch gemacht. In Peru. Davor war ich nämlich noch – ich bin ja auch ganz viel Bergsteigen gewesen, (...). Da war ich in Nepal. Und das hat mich auch wirklich – viel bei mir verändert. Weil ich irgendwie so den Blick auf die Welt dann irgendwie anders – also so gesehen habe, wie leben andere Menschen. Und ich glaube das war schon ein wichtiger Punkt auch fürs Studium, weil ich irgendwie so, dieses Interesse also hatte ich immer. Aber da habe ich irgendwie gemerkt: okay, das gefällt mir total einfach zu sehen, wie leben andere Menschen? Was für Lebenswirklichkeiten haben die? Und wie leben wir hier und wie sehen wir die Dinge? (M185, W4, 91).

Ihre Diskrepanzen zwischen persönlichem Anspruch und beruflicher Realität schichten sich nach der Reise weiter auf. Die Vorstellung – sie ist zu diesem Zeitpunkt Anfang dreißig –, bis zum antizipierten Rentenalter in dieser Art und Weise weiter beruflich tätig zu sein, erscheint zunehmend als nicht mehr akzeptabel. Der Wunsch nach *Veränderung* verfestigt sich nach und

nach. Aber bislang hat sie noch kein Handlungskonzept, wie diese Veränderung angeschoben werden könnte.

Also dann hatte ich in den letzten Jahren dann eigentlich immer mehr das Thema, dass ich gemerkt hab, ok, ich brauch Veränderung. Weil ich dann schon gemerkt hab, jetzt bin ich seit über zehn Jahren bei dieser Firma, die mir immer dieses Umfeld gegeben hat. Aber die Frage war für mich eher, will ich mein ganzes Leben lang bei dieser Firma bleiben, die mir von der Kultur her und so sehr, sehr gut gefallen hat. Also ich war wirklich immer sehr zufrieden und von den Entwicklungsmöglichkeiten. Aber es ist eben die Frage gewesen, ja, ich bin Anfang dreißig, so ging das wieder los, dass ich überlegt hab, mmh, wie geht es denn jetzt weiter? (M185, W1, 10)

Zwar würde sie gerne studieren, die Option des Studierens ohne Abitur ist ihr aber zu diesem Zeitpunkt noch vollkommen unbekannt.

(...) weil ich immer für mich im Hinterkopf hatt', ok, ich kann einfach nicht studieren. Das war immer diese sofort negative (-) Belegung, oder ich weiß nicht, wie man das sagen kann. Also, ja, dass ich das damit verbunden hab. Weil Abitur heißt gleich Studium. (...) Also ich wusste ja zu dem Zeitpunkt nicht, dass ich eben die Möglichkeit habe zu studieren, weil ich mich damit einfach nicht befasst hatte. (M185, W1, 155 und 22)

So versucht sie durch einen Wechsel der Arbeitsstelle die Veränderung für sich einzuleiten. Sie erkennt aber bereits nach kurzer Zeit, dass dies nicht die persönliche Wende darstellt, die sie für sich wünscht. Sie berichtet von weiteren Diskrepanzerfahrungen und will diese Entscheidung schnellstmöglich revidieren. Schließlich erfährt Frau M185 von der Option des Studiums ohne Abitur. Unmittelbar danach blättert sie in einer Illustrierten und liest darin einen Bericht über ein Volk im Pamir-Gebirge, publiziert von einem Ethnologen. Diese Wissenschaftsdisziplin war ihr bis dato noch gar nicht bekannt. Sie fühlt sich aber sofort emotional von diesem Artikel und seiner thematischen Blickrichtung berührt. Diesen Moment ordnet Frau M185 als wichtiges Schlüsselerlebnis ihrer Studienentscheidung zu.

Und eines Tages, das war eben schon, als ich rausgefunden hatte, dass man ohne Abitur studieren kann, hatte ich mir eine Geo gekauft. (schmunzelt) Und hab da von einem Bericht gelesen über ein Volk im Pamir-Gebirge, ich weiß den noch genau, und dieser Bericht, den schrieb ein Ethnologe. Und dann dachte ich mir, Ethnologe, was ist das überhaupt? Und hab dann eben in meinem Studienführer nachgelesen, was Ethnologie ist. Und als ich das gelesen hab, das war, ja, so wie vielleicht andere irgendwie (-) so eine Erkenntnis haben, (...). Und das war wirklich so, als würde mich der

Blitz treffen genau in dem Moment. (...) das war in dem Moment so ein Gefühl aus Blitz und pure Freude. Weil ich dachte, genau das will ich studieren, super. (M185, W1, 79 und 83)

Der sich anschließende Abwägungsprozess von Chancen und Risiken eines Studiums scheint lediglich legitimatorischen Charakter zu haben, denn innerlich steht für sie die Studienentscheidung nach diesem Erlebnis bereits fest.

(...) ich glaube, also diese Pro und Kontras, die haben mir gut getan, eben um Aspekte und Argumente für und gegen zu finden. Aber die Entscheidung selber hätte ich, glaube ich, trotzdem getroffen. Also auch wenn ich sehr viel Kontra gehabt hätte. (M185, W1, 51)

Sie überschlägt, was sie an finanziellen Mitteln benötigt, wie es mit den Ersparnissen aussieht und welche Optionen der staatlichen finanziellen Förderung bestehen, um einen *gewissen finanziellen Standard* (M185, W1, 30) aufrechtzuerhalten. Letztlich ist ihre Studienaufnahme aber ein Versuch, ihre *Sinnkrise* zu bearbeiten. So schreibt sie ihrer Studienentscheidung neben dem *Wunsch nach Weiterentwicklung* vor allem das Motiv zu, nach 20 Jahren einen Cut hinter ihre berufliche Karriere zu setzen, um *heraus aus dem Hamsterrad* für sich einen biografischen Neubeginn (*noch mal ein anderes Leben haben*) zu initiieren, verbunden mit dem Wunsch nach *Freiheit*. Attraktiv empfindet sie an der Idee zu Studieren zudem die Chance, sich mit nicht-berufsbezogenen Inhalten auseinandersetzen und dadurch den eigenen Horizont erweitern zu können. Grundsätzlich steht der Studienentwurf auch für ein individuelles Freiheitsstreben.

Das Hauptmotiv, ich glaub, es sind zwei. Wenn ich so ganz tief in mich Reinhöre, das erste ist wirklich der Wunsch nach Weiterentwicklung. Also nach Horizonsweiterung. Und das andere ist auch, ehrlich gesagt, eine Pause zu haben. Also eine Pause. Ich arbeite seitdem ich fünfzehn bin, ich bin jetzt 35, arbeite seit fast zwanzig Jahren inklusive Berufsausbildung. Und der Gedanke daran – und heute hab' ich erst wieder gelesen, man geht davon aus bis 69, Stand heute. Ich weiß nicht, wie alt wir dann tatsächlich sind, wenn wir in Rente gehen dürfen. Das wird sich wahrscheinlich immer wieder nach oben verändern. Und allein dieser Gedanke, dass ich mein ganzes Leben lang immer in einem gleichen Berufsfeld bin, der war für mich einfach – das wollte ich nicht. Also die zwei Punkte, glaub ich. Also beruflich wirklich Weiterentwicklung und auch mal einen Cut zu haben. (...) Noch mal ein anderes Leben zu haben, was nicht daraus besteht eben, wie morgens um acht Uhr in der Arbeit zu sein und abends um neunzehn Uhr auszugehen und sich zu fragen, was hab ich den ganzen Tag getan? Also, das hört sich ja jetzt eher negativ an. Und einfach, ich sag es jetzt mal so vielleicht in einer anderen Art, heraus aus dem Hamsterrad. (...) Also, man kann es auch Sinnkrise oder Midlife-Crisis, ich weiß es nicht (lacht), bezeichnen. Aber es war schon auch so dieses Freiheitsgefühl. (M185, W1, 14 und 38)

Zu Studienbeginn ist Frau M185 35 Jahre alt. Der Übergang in die Hochschule gelingt gut. Sie hat *den Schritt noch in keiner Minute bereut* (M185, W1, 75), auch weil sie für sich vollkommen interessengeleitet für das richtige Studienfach (Ethnologie) gefunden hat. So beschreibt sie ihren Studienbeginn als selbstbestimmte Handlung, die sich voll und ganz mit den eigenen Interessen und situativen Bedürfnissen deckt.

Ich bin mir jetzt selbst die Nächste und tue diese Dinge (M185, W2, 228)

Auch im zweiten und dritten Interview schreibt sich diese Bilanzierung ihrer Studienentscheidung fort. Sie kann sich im Studium – ganz im Gegensatz zu den Erfahrungen in ihrer Erwerbsarbeit – persönlich entfalten, sie lernt viel und fühlt sich unabhängig und frei. Zwar sei das Studium nunmehr doch ein wenig anders als erwartet, aber glücklicherweise in einem positiven Sinne. Gerade vor dem Hintergrund, dass sie fast zwanzig Jahre in der beruflichen Praxis war, unterstreicht sie auch hier noch einmal die Differenzierung des Studierens. Sie erkennt eine Passung zwischen sich und dem sozialen Feld Hochschule.

Das entspricht einfach meinem Wesen (M185, W3, 12)

Nach wie vor hält sie die Orientierung aufrecht, dass ihr Studium nicht eine auf ein Karriereziel hin ausgerichtete Bildungsetappe darstellt. Stattdessen wird es als prägnante biografisch bedeutende identitätsverändernde Lebensphase mit starkem Gegenwartsbezug eingeordnet. Durch die neue Lernerfahrung verändert sich ihr Blick auf die Welt, sie erkennt Zusammenhänge anders und durchdenkt Dinge neu. Zudem nimmt sie für sich eine deutlich höhere Lebensqualität wahr, was sie vor allem an einem Zugewinn an Zeit und persönlicher Selbstbestimmung festmacht.

Und auch die ersten Vorlesungen. Also einfach dieses Gefühl für mich, ich sitze jetzt hier in der Uni. Das war einfach ganz – hat mich sehr bewegt. Ja, das war was ganz Besonderes. Und ja, das hat sich eigentlich durch das Studium durchgezogen, dass ich das immer sehr genossen habe und dass ich wahnsinnig gern studiert habe. (M185, W3, 4)

Es passt zu mir und ich bin mir ganz sicher, dass ich irgendwann, wenn ich, sollte ich irgendwann mal 60 sein oder 70, dass ich sagen werden, es war eine der wichtigsten Entscheidungen meines Lebens. (M185, W2, 413)

Eher untypisch für nicht-traditionelle Studierende fühlt sie sich nicht von der Regelstudienzeit getrieben, nimmt sich im fünften Semester sogar die Zeit für einen Auslandsaufenthalt. Auch

dieser ist ihr eine wertvolle Erfahrung. Um ihre finanziellen Mittel aufzubessern, arbeitet sie schließlich neben dem Studium wieder im Personalbereich und ihr wird bewusst, wie sehr sie sich inzwischen durch ihr Studium von dieser beruflichen Rolle distanziert hat. Es sei zwar ohnehin nur noch ein Job, aber sie wolle nie wieder in dieses berufliche Feld zurück. Sie weiß aber auch um die Herausforderung, mit einem Ethnologiestudium auf dem Arbeitsmarkt zu reüssieren. Sicherlich werde es von Seiten der Arbeitgeber viele kritische Fragen zu ihrem nicht-standardisierten Lebenslauf geben. Dieser Gedanke macht ihr im Verlauf des Studiums immer wieder etwas Sorge.

(...) es ist schon so, dass ich mich damit konfrontiere und dann natürlich auch manchmal denke so: "Oh Gott, wie soll das weitergehen?" Ich meine, es ist ja nicht mehr so lange. (...) vielleicht sind es ja auch Stimmen, die sagen: "Was ist denn das für eine Komische, die dann irgendwie mit Mitte dreißig nochmal denkt, sie müsste sich irgendwie da in so einem komischen Ethnologiestudium selbst verwirklichen." (M185, W2, 358)

Das weiche Poster des Ausbildungsberufs (vgl. Kapitel 6.5.4) kann ihr – anders als bei der Mehrzahl der Befragten – keine Sicherheit bieten, weil sie eine Rückkehr in den alten Beruf nach wie vor apodiktisch für sich ausschließt. Auf der anderen Seite gelingt es ihr aber auch nicht, ein realisierbares Ziel für die Lebensphase nach dem Studium zu formulieren. Vielleicht möchte sie im interkulturellen Bereich oder im Bildungssektor arbeiten. In jedem Falle erhält sie ihren Anspruch aufrecht, sich mit den zukünftigen Arbeitsinhalten identifizieren zu können und persönlichen Sinn in der Arbeit zu finden. Finanzielle Interessen würde sie diesem Entwurf unterordnen.

Das heißt, ich habe keine Lust mehr in einer Firma zu arbeiten, wo der Umgang nicht schön ist miteinander, die nur zahlengesteuert ist, wo es nur um Profit geht. Das will ich – also das möchte ich auf keinen Fall. Also deswegen fallen für mich schon viele Unternehmen auch raus. (M185, W2, 348)

Am Ende des siebten Semesters erhält Frau M185 den Bachelorabschluss. Mit den Ergebnissen der Prüfungen ist sie zufrieden. Weil die finanziellen Rücklagen für die Zeit eines Masterstudiums nicht mehr ausreichen würden, entscheidet sie sich für die Suche nach einer Erwerbsarbeit. Relativ zeitnah findet sie eine Anstellung bei einem Bildungsträger. Ihre Aufgabe ist es, Ferienfreizeiten für Kinder zu organisieren. Dies ist selbstredend nicht der Beruf, den sie sich für sich wünscht. Bald darauf wird Frau M185 schwanger, und mit der Geburt des Kindes führt sie

diese Arbeit nicht mehr fort. Den Beruf, der ihr den erhofften Neuanfang ermöglicht, hat sie indes noch nicht gefunden. Dies sei für sie vor allem deswegen schwierig, weil ihr Lebenslauf nicht die normativen Erwartungen erfüllt. Solange die *Gesellschaft so funktioniert, dass man nach wie vor immer noch Lebensläufe hat, die immer irgendwo geradlinig sein sollten*, bleibt die Realisierung ihres erhofften Neubeginns eine Herausforderung, bei der sie ihren Lebenslauf nach außen hin rechtfertigen und zurechtbiegen (*hinrichten*) muss, um das Ziel zu erreichen. Immerhin auf der kognitiven Ebene sei ihr der erwünschte Bruch gelungen, weil durch das Studium generell ihr *Blick* ein anderer geworden sei.

Also ich würde schon sagen, dass es auf jeden Fall ein Bruch ist. Auf jeden Fall. Aber ich bin der Meinung, dass Brüche gut sind im Lebenslauf. Also, weil sie einfach den Blick nochmal anders – die Perspektive nochmal verändern und einfach ein ganz anderer Inhalt auch oder eine ganz andere Seite des Lebens dadurch durchleuchtet wird. Also deswegen ist es sicherlich ein Bruch. Und das ist natürlich immer das Schwierige, weil leider unsere Gesellschaft so funktioniert, dass man nach wie vor immer noch Lebensläufe hat, die immer irgendwo geradlinig sein sollten, irgendwo eine Logik ergeben sollten. (...) Das sehe ich schon, dass ich mich da irgendwo – dass ich das irgendwie so hinrichten muss. (M185, W4, 35)

6.6.5 Flexibilisierte – ein weiterer neuer Anfang

Eine an den strukturellen und institutionellen Bedingungen ausgerichtete prinzipielle Offenheit aller individuellen Gestaltungsspielräume ist die Grundmaxime dieses Typus. Der Übergang in die Hochschule reiht biografisch als ein weiterer Bruch in eine Reihe mehrerer vorangegangener Brüche. Unterschiedliche, durch äußere Bedingungen herbeigeführte, teilweise prekäre, Zäsuren der Biografie (Insolvenz des Arbeitgebers, Ende einer militärischen Laufbahn, Nicht-Erfüllung eines Familienwunsches) stoßen die Studienentscheidung an und begründen diese auch. Diese Bruchstellen im Lebenslauf haben für den Typus des Flexibilisierten eine wichtige strukturierende Funktion: Sie sind zentrales Medium und Bezugspunkt für Bildungsentscheidungen. Ebenso sind sie Referenzrahmen und Triebfeder für kontinuierliche biografische Neuorientierungen. Aus dieser Grundorientierung heraus vermeiden es die Befragten, die diesem Typus zugeordnet wurden, längerfristige Zukunftsentwürfe zu formulieren, oftmals mit dem Verweis, dass man in der heutigen schnelllebigen Gesellschaft ohnehin nicht planen könne.

Stattdessen besteht die Aufgabe darin, die Gegenwart zu bewältigen, die eigene Biografie in abgeschlossenen Etappen zu gestalten und kurzfristige Arrangements und Lösungen zu finden.

In Hinblick auf das Konstrukt des standardisierten Lebenslaufs ordnen sich viele Flexibilisierte selbst als unangepasst ein. Die Diskontinuität im eigenen Lebensverlauf wird mithin nicht etwa als Defizit, sondern primär als Entwicklungschance wahrgenommen (oder affirmativ dahin umgedeutet). Teilweise wird die eigene Biografie als individualisiert und autonomiebezogen positiv stilisiert. Die persönliche Stärke besteht darin, in biografischen Alternativen zu denken und Lösungen zu finden. Dabei werden die schnelle Erfassung der komplexen Gesamtsituation und die eigene Anpassungsfähigkeit und Offenheit gegenüber den jeweiligen Bedingungen als persönliche Ressourcen herausgestellt. Einige Flexibilisierte beschreiben sich selbst als Jongleure oder Spieler(innen), die sich nicht final festlegen wollen. Zwar entscheiden sie sich *jetzt* für das Studium, jedoch bleiben auch die anderen Handlungsoptionen im Spiel, die alle zumindest die Attraktivität des prinzipiell *später* noch Möglichen in sich bergen (vgl. auch Abels 2007, S. 92). In anderen Fällen ist eine defensive bis fatalistische Einstellung gegenüber dem eigenen Lebensverlauf zu identifizieren. Hier zeigt sich die Überzeugung, das Beste sei es, die Dinge durchgängig auf sich zukommen zu lassen.

Auf der anderen Seite sehen sie sich Flexibilisierte mit der Anforderung konfrontiert, für den eigenen Lebensunterhalt oder als Versorger für eine (geplante) Familie zu sorgen. Faktisch stehen die Entscheidungen daher sehr wohl im Spannungsfeld einer als prekär wahrgenommen beruflichen Situation, eigenen Bedürfnissen nach Sicherheit und fehlender langfristiger Perspektive.

Charakteristisch ist, dass auch die vor-akademischen Biografien der Befragten einen vergleichsweise hohen Grad an Diskontinuitäten des Erwerbsverlaufs und der beruflichen Entwicklung aufweisen. Die Sequenzen wirken eher inkonsistent, weil jede Lebenssituation wieder neue Beschränkungen und die Suche nach Auswegen mit sich bringt. In den Interviews werden die vor-akademische Übergangsentscheidungen ebenfalls als von außen produziert konstruiert, mit dem Verweis auf strukturelle Handlungszwänge und externe Akteure. Auf diese Weise delegieren die Befragten ihre Entscheidungen und mögliche damit verbundene Risiken, und das ist charakteristisch für ihr Handlungskonzept, aus ihrem Verantwortungsbereich heraus. Dies wirkt entlastend auf die eigene Entscheidungsfindung. Gleichzeitig gelingt es auf diese Weise, den bisherigen brüchigen Lebensverlauf zu begründen und zu verteidigen.

Damit verhält sich dieser Typ hochgradig funktional gegenüber dem System und erfindet sein Selbst in den verschiedenen Lebensbereichen immer wieder neu. Teilweise weist dieser Typus Parallelen zum *Patchworker* von Alheit et al. (2008) auf. So finden sich auch unter dem Typus des Flexibilisierten vor allem die Personen, die ihr Studium „einer Fülle von biografischen Anfängen und Probeläufen als einen weiteren Anfang hinzufügen“ (ebd. S. 584).

Die Flexibilisierten kennzeichnen eine strukturdeterministische Handlungsorientierung und dynamisch-flexible Performanz gegenüber objektiven Zwängen. Narrative einer unsicheren, nicht planbaren Risikogesellschaft (Beck 1986) und Multioptionengesellschaft bilden den Orientierungsrahmen dieses Typus (vgl. Kapitel 4.3). Dabei rekurren die Befragten vor allem auf den ausdifferenzierten, dynamischen und flexibilisierten Arbeitsmarkt. Aus einer akzeptierenden Haltung gegenüber dieser objektiven Struktur signalisieren sie ihre Bereitschaft, den eigenen Lebensentwurf dauerhaft offen zu halten. Eine langfristige Identifikation mit dem Beruf findet hingegen nicht statt.

Aus diesem Orientierungsrahmen heraus, wird auch die Studienentscheidung als situationsbezogene Bewältigungsstrategie eingeordnet, die zu allererst nach einer kurzfristig orientierten Harmonisierung der jeweils aktuellen Situation strebt. Somit steht der Übergang in die Hochschule unter Berücksichtigung der externen Faktoren als die Option mit der größten wahrgenommenen Passung. Der zeitliche Horizont der Studienentscheidung ist charakteristischerweise voll und ganz auf das hier und jetzt ausgerichtet. Salopp formuliert, fährt dieser Typus mit seiner Studienentscheidung auf Sicht.

Studienentscheidung und äußere Verhältnisse formen sich auf diese Weise bei den Befragten zu einem schlüssigen Bild selbstverständlicher individueller Anpassung. Aus dieser individuell-adaptiven Sichtweise heraus wird die Studienentscheidung – und das zeichnet diesen Typus aus – weniger als persönliche Entscheidung, sondern mehr als pragmatische Bearbeitung oder Konsequenz verschiedener Rahmenbedingungen, äußerer Zwänge und Gelegenheitsstrukturen dargestellt, die einer subjektiven Opportunitätslogik folgt. An diese Grundüberzeugungen binden sich auch die Erfolgsaussichten in Hinblick auf die Bewältigung des Studiums. Die Einschätzungen der eigenen studienfachbezogenen Leistungsfähigkeiten und Kompetenzen sind eher zurückhaltend. Flexibilisierte verorten ihre Chance auf Erfolg vielmehr in ihrer Fähigkeit, sich gut an die Bedingungen der Hochschule anpassen zu können. So folgt der Typus dem

Leitgedanken, dass es schon irgendwie klappen und sich etwas Passendes daraus ergeben wird. Und für den Fall, dass das Studium nicht gelingt, wird sich eine alternative Lösung finden.

Auch die Vorstellung über die berufliche und persönliche Entwicklung *nach* dem Studium wird bewusst offengehalten. Sie folgt prinzipiell derselben Orientierungslogik und kalkuliert weitere Brüche und kurzfristige Arrangements ein. Auf eine langfristige Planung wird allein schon aus Selbstschutz verzichtet, weil das Vertrauen in die strategische Planbarkeit der eigenen Biografie insgesamt wenig ausgeprägt ist. Stattdessen sehen sich Flexibilisierte auch nach dem Studium in der Rolle des individuellen Bastlers oder der flexiblen Arbeitnehmerin.

- **Fallbeschreibung Frau H136: „Weil die Umstände entsprechend waren“**

Frau H136 wächst in der DDR auf. Die Eltern arbeiten in einfachen Berufen. Sie hat eine Schwester. Das Verhältnis zu den Eltern beschreibt sie als sehr gut. So habe ihr ihre Familie eine Art persönliches Urvertrauen in die Zukunft mitgegeben, jedoch habe es explizit an kultureller Förderung gefehlt. Beispielsweise wurde die (berufs-)biografische Relevanz eines Abiturs nicht durch die Familie vermittelt. Nach der zehnten Klasse verlässt sie die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule. Neben den limitierten Bildungsaspirationen der Eltern schreibt die Befragte dem Schulsystem in der DDR ihren persönlichen Abiturverzicht zu. Demnach stellt sich die Frage nach dem Übergang auf die Erweiterte Oberschule (EOS) *nicht mal theoretisch* (H136, W1, 26), denn dafür brauche man neben einem sehr guten Notenschnitt auch einen *untadeligen Familienhintergrund* (ebd.).

Nach Beendigung der Schulzeit absolviert sie zunächst eine Ausbildung zur Fachverkäuferin für Fotooptik, Uhren und Schmuck. Da sei sie irgendwie so reingerutscht. Eigentlich wollte sie damals Krankenschwester werden. Bereits während der Ausbildung stellen sich erste Diskrepanzerfahrungen ein. Sie beschreibt die Tätigkeit als stupide und eintönig. Bereits nach kurzer Zeit beendet sie deshalb das Arbeitsverhältnis und begeht einen, über viele Jahre hinweg, bruchstückhaften Lebensweg mit zahlreichen kurzfristigen persönlichen Projekten, die sie im Interview nicht näher ausführt.

Noch in der DDR-Zeit schließt sie sich im Alter von 20 Jahren einer Tanzcompagnie an und spielt auch Theater. Zu dieser Gruppe gehört auch ihr damaliger Lebenspartner. Als ihre Beziehung zu ihm zerbricht, setzt sie auch ihre Tätigkeit dort nicht mehr weiter fort. Sie findet –

inzwischen schon nach dem Fall der Mauer – eine Ausbildungsstelle im kaufmännischen Bereich bei einem sozialen Träger. Nach Ausbildungsabschluss, da ist sie schon über dreißig Jahre alt, ist sie dort im Sekretariat tätig. Schließlich erfährt sie von einer zu besetzenden Stelle bei einem anderen sozialen Träger, wechselt die Stelle und ist für die nächsten 15 Jahre dort als kaufmännische Angestellte beschäftigt. Mit Anfang 40 lernt sie einen neuen Lebenspartner kennen und denkt über die Gründung einer Familie nach. Etwa fünf Jahre später wird ihr Arbeitgeber insolvent, und sie hat dort keine berufliche Perspektive mehr. Zudem ist sie inzwischen 45 Jahre und es kristallisiert sich für sie langsam heraus, dass sich aus ihrer Partnerschaft keine Familie entwickeln wird. Sie hat das Gefühl, dafür sei es nunmehr zu spät. Obschon ein diffuser Studienwunsch bei ihr schon länger da war, habe sie eines gewissen Drucks von außen bedurft, um ihre Entscheidung zum Studium tatsächlich zu vollziehen.

Die Möglichkeit war da, weil die Umstände entsprechend waren. (H136, W2, 181)

In diesem Zusammenhang nennt sie drei externe Aspekte, an die sie ihre Studienentscheidung knüpft: *erstens* sei ihr Arbeitgeber in die Insolvenz gegangen, *zweitens* habe sich der Arbeitsmarkt inzwischen so weit akademisiert, dass sie ohne akademischen Abschluss ihr Arbeitsfeld nicht mehr bearbeiten könne, und *drittens* habe sie mit ihrem länger verfolgten Kinderwunsch innerlich abgeschlossen.

(...) einfach rein von den äußeren Bedingungen (...) habe ich gesehen im Zuge der Insolvenz, dass sich der Arbeitsmarkt extrem akademisiert hat, dass ich also ohne akademischen Abschluss das Arbeitsfeld, das ich jetzt bearbeite, nicht wieder bearbeiten kann in einer anderen Firma, weil einfach bestimmte Abschlüsse vorausgesetzt werden. (H136, W1, 12)

(...) ich hab einen neuen Partner kennengelernt. Da war ich aber Anfang 40 oder 40 und da stand einfach das Thema noch, WENN wir jetzt noch eine Familie gründen wollen, dann müssen wir es JETZT tun, dann kann ich nicht anfangen zu studieren und gleichzeitig versuchen, Kinder in die Welt zu setzen. Das hätte dann eine Kollision ergeben und nachdem dieses Thema dann sozusagen ausgeträumt war, hat sich also auch die Möglichkeit gegeben halt, eine andere Perspektive zu finden. Insofern ist natürlich Studium in meinem Fall auch vielleicht noch ein bisschen ein Ergreifen einer anderen Lebensperspektive. (H136, W1, 10)

Somit konstruiert sich Frau H136 ein Grundgerüst externer Einflüsse und Strukturen als Medium ihrer biografischen Flexibilität (Geissler/Oechsle 1996), auf das sie ihre Studienentscheidung gründet. Dabei knüpft das Studium nicht an den Beruf an, sondern steht im Zeichen einer

Neuorientierung nach abgeschlossenen biografischen Etappen. Die Neuorientierung ist aber ganz und gar nicht durch langfristige Zielperspektiven gekennzeichnet. Für die Befragte ist es *das nächste Projekt*, das sich – in Gestalt der Bewältigung der genannten externen Diskontinuitäten und Herausforderungen – bruchstückhaft in ihre Biografie fügt.

(...) dann hab ich verschiedene, über Jahrzehnte verschiedene andere Projekte verfolgt. Und ja und sozusagen ist das jetzt mal das nächste Projekt (lacht), wenn man so möchte. (H136, W1, 28)

In diesem Zusammenhang zeigt sich ihre Grundorientierung an einer Patchworkbiografie. Zum gängigen Muster berufsbiografischer Normalität setzt sie sich hingegen in Differenz. So sei ihr Lebenslauf insgesamt nicht geradlinig, sondern bruchstückhaft und *vielleicht wirr*. Jedoch attestiert sie sich diesbezüglich keine problematische biografische Regelmäßigkeit. Vor dem Hintergrund der ansteigenden Lebenserwartung (*Mein Gott, wir werden alle über achtzig*) sowie der Nicht-Planbarkeit der Zukunft antizipiert sie auch die Studienphase ganz und gar nicht als den *letzten Step*. So erscheint es ihr durchaus realistisch, im Anschluss an das Studium weitere Anfänge, Übergänge und *Brüche* zu erleben. Die Anlässe für weitere Umbrüche würden dann wieder aus den externen Kontexten abgeleitet.

Aber ich finde eigentlich, ist meine Biografie vielleicht wirr, aber ich mag das ganz gerne. Ich habe das, was ich gemacht habe, in meinem Leben, sehr intensiv gemacht und gerne gemacht. Und ich finde das jetzt auch nicht schlimm, dass ich jetzt studiere. Mein Gott, wir werden alle über achtzig. Ich habe also noch ein bisschen Zeit, irgendwie das zu machen, was ich da jetzt studiere. Und ich würde jetzt nicht mal an dieser Stelle sagen, das ist jetzt der letzte Step in meinem Leben und ich mache da jetzt hinterher nichts mehr Anderes. Das würde ich nicht unterschreiben. (H136, W2, 165)

Na ja, wenn man sich so verändert, dann sind das schon Brüche. Man merkt, dass man etwas ausgelotet hat. Dass es nicht zu einem gehört oder nicht mehr zu einem vollständig gehört. Man will etwas Neues tun, denn sonst macht man das ja nicht. (H136, W3, 12)

Hinsichtlich ihrer Studienfachwahl lässt sich Frau H136 von der Studienberatung der Hochschule lenken, vertraut darauf, was die Beraterin *aus ihrem Lebenslauf herausfiltert*. Im Ergebnis entscheidet sie sich für ein Studium der Wirtschaftspädagogik mit Zweitfach Philosophie.

Nach einem relativ langen Gespräch in der Studienberatung kamen wir so in die Richtung raus, dass also sowohl Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre wo ich in die Richtung geschaut hatte, auch so Kombinationen möglich sind. Also Sozialwissenschaften war das eine, was sie so

aus meinem Lebenslauf herausgefiltert hat, was sicher auch gangbar gewesen wär. Ich hab mich dann aber für Wirtschaftspädagogik entschieden (...) (H136, W1, 8)

Hinsichtlich ihres Studienerfolgs ist sich Frau H136 ganz und gar nicht sicher. Generell gilt, dass sie eine geradlinige, auf den Studienabschluss hin fokussierte Studienstrategie für sich ablehnt. Das würde auch ihrem Deutungsmuster des ständigen Wandels widersprechen. Sie betrachtet das Studium vielmehr als persönlichen *Versuch* oder Findungsphase mit offenem Ausgang.

Wobei ich jetzt sagen muss, im ersten Semester ist das ja noch nicht klar, wie das alles ausgeht, aber es ist ein Versuch und ich bin, ehrlich gesagt, auch nicht so aufgestellt, dass ich sage, wenn es dann nicht funktioniert, dann ist das nicht der Weltuntergang, sondern das ist einfach der Versuch, den ich auch gestartet habe (...). (H136, W1, 12)

Insgesamt wird die Studienentscheidung somit in ihrer biografischen Relevanz eher relativiert. So sei das Hochschulstudium nur einer von sehr vielen vorangegangenen *Abzweigen und Wegen*.

(...) das hat es schon mehrfach in meinem Leben. Das ist jetzt also nur ein neuer (-) Abzweig und Weg, den ich beschreite (...) (H136, W1, 34)

Beruflich wünscht sich die Befragte einen Neuanfang, ohne diesen differenzierter zu bestimmen. Vielmehr wird der akademische Abschluss als Türöffner für eine Vielzahl von Optionen beurteilt. Hier lassen sich teilweise auch Orientierungen der Selbstoptimierung (vgl. Kapitel 6.6.2) finden, aber mit dem Unterschied, dass ihr eigentlich das Vertrauen in die Nachhaltigkeit und den Erfolg von Strategien der Selbstoptimierung fehlt.

Ich weiß schon, in der Arbeitswelt heute, dass ein akademischer Abschluss eigentlich immer irgendwo als Eintrittskarte für vieles gehandelt wird und dass ich dann sicher mehr Möglichkeiten habe zu arbeiten. (H136, W1, 14)

Die berufliche Entwicklung sieht Frau H136 auch mit antizipiertem Studienabschluss nur begrenzt planbar. Stattdessen konstatiert sie eine prinzipielle biografische Offenheit für verschiedene Möglichkeiten – auch unabhängig vom eigenen Lebensalter. Eine auf ein singuläres Ziel hin orientierte Zukunftsplanung lehnt Frau H136 für sich ab. Stattdessen folgt sie ihrer individuellen Handlungslogik der ständigen Anpassung.

Das ist sozusagen menschlich, glaube ich. Das man irgendwie, wenn man irgendwo angekommen ist, schon wieder das nächste Ziel vor Augen hat. Also zu mir gehört das auf jeden Fall und ich versuche das immer wegzudrängen, was ich denn danach noch machen könnte oder so etwas. Aber ich weiß schon, dann ist nicht Schluss oder so. Ich möchte schon auch noch etwas Neues aufnehmen können. Ob das jetzt ein Studium ist oder was auch immer, das weiß ich nicht. (H136, W3, 20)

Also mein perfekter Lebenslauf wäre bestimmt nicht gewesen, irgendwie zu studieren und dann 40 Jahre in dem Beruf zu arbeiten. Das kann ich für mich ausschließen. (H136, W3, 24)

Ihrer flexiblen Grundhaltung folgend nimmt Frau H136 im Studienverlauf zwei Fachwechsel vor. Zunächst wechselt sie ihr Zweitfach (von Philosophie zu Rehabilitationspädagogik), später wählt sie Rehabilitationspädagogik als Erstfach, bricht Wirtschaftspädagogik ab und wählt als Zweitfach Geschichte. Die Gründe sind in beiden Fällen Schwierigkeiten mit den fachlichen Anforderungen. So sind es zum einen englischsprachige Texte und zum anderen mathematisch-naturwissenschaftliche Themenkomplexe, die ihr größere Schwierigkeiten bereiten.

(...) das ist natürlich auch sehr, sehr anspruchsvoll. Das gebe ich gerne zu, dass das für jemanden, der kein Abitur-Mathematik hinter sich hat und da auch schon eine ganze Weile aus allem raus ist, dass das dann auch extrem schwer ist. (H136, W2, 36)

Es würde von mir extrem viel Anstrengungsbereitschaft und Lernen verlangen, um da wirklich durchzukommen. Und das muss ich mal gucken. Ich hab ja dann Zeit, mich darauf zu konzentrieren und das dann auch tun. Und in einem Wechsel, sag ich jetzt mal, in ein nicht mathematisches Fach, gibt es kein Fragezeichen. Das kann ich durchstehen. Und da gibt es auch einen Abschluss. Aber bei dem anderen bin ich nicht sicher, ob ich das wirklich – also da sind schon ganz andere gescheitert. (H136, W2, 125)

Hier zeigt sich erneut die Bereitschaft der Befragten, sich an externe Bedingungen immer wieder neu anzupassen und kreativ nach Alternativen zu suchen. Frau H136 orientiert sich unverzüglich um und wählt für sich den einfacheren Weg, in diesem Fall den Studienfachwechsel.

(...) irgendwie musst du da durch und musst irgendwie gucken, wie das wird. Und die Institution hat es mir ermöglicht hier zu studieren und da war ich erstmal ganz dankbar. Und außerdem habe ich gedacht, Institutionen sind auch immer dafür da, dass man guckt, was man alles mit ihnen anfangen kann und da bin ich einfach auch gut rauszufinden, was die für mich tun kann und wie ich sie nutzen kann. (H136, W3, 72)

Aus dieser Konstellation heraus fällt es Frau H136 offenbar leicht, sich auf das neue Studienfach einzustellen und sich auf das daran gebundene Berufsziel (Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) einzulassen. Zudem erkennt sie für sich hier die Gelegenheit einer beruflichen Chance, vor dem Hintergrund einer momentan starken Nachfrage nach Lehrkräften, insbesondere nach Sonderpädagog(inn)en. Mit dieser nun neu gewählten Fächerkombination absolviert Frau H136 erfolgreich ihr Studium. Rückblickend ist sie zufrieden mit der Studienentscheidung, dies macht sie in erster Linie am Erreichen des formalen Studienabschlusses fest. Zweites konstatiert sie aber auch eine persönliche Weiterentwicklung. Hinsichtlich des Transfers der im Studium erworbenen Kompetenzen in die pädagogische Praxis ist Frau H136 jedoch skeptisch.

Es ist tatsächlich so im Lehramt, man lernt eine Menge Zeug, was man denn in der Schule leider nicht wirklich gebrauchen kann. Auf den ersten Blick sage ich jetzt mal. Also wir haben schon untereinander auch gewettert, man steht da an der Schule und denkt, wozu hast du jetzt eigentlich studiert, wenn du hier nichts gebrauchen kannst. Stehst da trotzdem wie die Kuh vor dem neuen Tor und weißt nicht, wie du es dann irgendwie hinkriegen kannst. Und die ganzen theoretischen Konzepte helfen dir null. (H136, W3, 60)

Frau H136 gelingt es, sich gegen Ende des Studiums immer stärker mit dem Berufsbild der Sonderpädagogin zu identifizieren. Anders jedoch als die Finalisierer(innen), die den Rest ihrer Erwerbsbiografie im avisierten Berufsfeld verorteten, sieht sie ihr berufliches Entwicklungspotenzial noch nicht erschöpft. Zwar plant sie gegenwärtig den Übergang ins Referendariat und den Lehrerinnenberuf für sich ein, kann sich aber durchaus noch weitere biografische Umbrüche für sich vorstellen, wenn es die Situation erfordert.

Aber ich meine, (-) ich weiß jetzt nicht, was ich irgendwie in zehn oder fünfzehn Jahren mache. Aber ich weiß schon, dass ich jetzt erstmal dort in der Sonderpädagogik arbeiten will und das wahrscheinlich auch noch ein ganzes Stückchen. (seufzt) Ich weiß nicht, was ich dann vielleicht nochmal in zehn Jahren, oder ob sich das nochmal verändert. (H136, W4, 130)

Zum Zeitpunkt des letzten Interviews befindet sich Frau H136 bereits im Referendariat. Der Übergang in die Praxis verlief aus ihrer Sicht etwas schwierig. Das liege daran, dass ihr das Studium zu wenig berufsorientierte Kompetenzen vermittelt habe. Insgesamt ist sie jedoch mit

ihrer Studienentscheidung im Rückblick zufrieden. Das habe sie primär den äußeren Rahmenbedingungen zu verdanken, auf denen sie ihre Studienentscheidung auch in der Retrospektive begründet.

Das sind immer die Möglichkeiten, die man hat. Muss ja nun nicht der Wunsch oder der Wille da sein, sondern auch die Möglichkeit. (...) Aber, wenn sich die Rahmenbedingungen entsprechend fügen, dann kann ich das auch schon für mich in Angriff nehmen. (-) Also was ich damit sagen will, es ist nicht nur vom Willen abhängig natürlich. Man muss einfach auch die Möglichkeiten haben. Das ist einfach so irgendwie. Es muss sich irgendwie so fügen. (H136, W4, 134)

Zwar war die Studienentscheidung einer der wichtigeren Übergangsschritte in ihrem Lebenslauf, prinzipiell bleibt ihre Biografiegestaltung aber auch nach Abschluss der Studienphase offen. Sie sei jederzeit bereit für eine persönliche Neuorientierung, wenn es die Umstände erfordern.

Aber ich könnte auch umdenken, wenn es jetzt nicht funktioniert, dann wäre es halt so. Dann müsste ich etwas anderes machen. Davon geht die Welt auch nicht unter. (H136, W4, 256)

7 Fazit

Wie und warum entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium? Die vorliegende Untersuchung hatte das Ziel, die Studienentscheidung jener Gruppe von Studierenden zu rekonstruieren, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, sondern auf der formalen Grundlage der beruflichen Qualifikation ein Hochschulstudium begonnen hat.

Mit der Studienentscheidung wurde ein soziologisches Phänomen in den Mittelpunkt gerückt, das im Kontext der Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden bislang eher randständig Beachtung fand (vgl. Kapitel 3.5). Die individuelle Entscheidung steht im Kontext des Beschlusses der KMK (2009) zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Für beruflich Qualifizierte ohne Abitur haben sich durch die Öffnung der Hochschule die Spielräume ihrer individuellen Bildungs- und Berufskarrieren erweitert. So besteht nunmehr die strukturelle Chance, zurückliegende individuelle Bildungsentscheidungen selbstkritisch zu reflektieren, weiterzuentwickeln oder vormals schicksalsgebunden limitierte und vorhersagbare berufliche Biografien zu korrigieren. Damit werden individuelle Entscheidungen aber auch komplexer.

Über die tatsächlichen subjektiven Praktiken derjenigen, die den Dritten Bildungsweg gehen wollen, war indes nicht viel bekannt (vgl. Freitag 2012). Wie wirken die neu geschaffenen Gelegenheits- oder Chancenstrukturen auf diejenigen, denen sich die Institution Hochschule öffnen will?

Faktisch ist der Übergang aus dem Beruf in ein Studium weder auf der gesellschaftlichen noch auf der individuellen Ebene eine Selbstverständlichkeit. Eben das macht diese Übergangsentscheidung aus Forschungsperspektive interessant. Wie es der Forschungsstand zeigt (vgl. Kapitel 3.1), lassen sich nur rund drei Prozent eines Studienanfänger(innen)jahrgangs als nicht-traditionell identifizieren. Die Entscheidungsprozesse dieser drei Prozent exemplarisch (und selbstredend nicht repräsentativ) anhand einer Interviewstudie auf der Mikroebene mit der notwendigen qualitativ orientierten Tiefenschärfe zu entschlüsseln, war die übergreifende Idee dieser Arbeit. Im Fokus sollte das handelnde Subjekt im Kontext seiner bisherigen und seiner antizipierten Berufs- und Bildungsbiografie stehen.

Die in der Arbeit aufgeworfene Fragestellung erschien von Relevanz, weil sich der Orientierungsrahmen der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender durch mindestens vier Aspekte von der der traditionellen Studierenden unterscheidet, so die Vorannahme der Studie. Erstens verfügen nicht-traditionelle Studierende zwar über formal gleich gewertete, aber dennoch von Abiturient(inn)en unterscheidbare Kompetenzen. Sie haben spezifisches berufliches Wissen erworben, ihnen fehlt aber die Bildungserfahrung des traditionellen Fächerkanons der gymnasialen Oberstufe. Zweitens verfügen sie aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation auch jenseits des berufsspezifischen Wissens über unterscheidbare Lebenserfahrungen, Ansichten sowie Denk- und Handlungsmuster. Drittens erscheint der Übergang aus dem Beruf in die Hochschule, ganz anders als der von der gymnasialen Oberstufe, nicht als institutionalisiertes Übergangsmuster. Schließlich – viertens – entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende schon allein vor dem Hintergrund ihres Lebensalters unter anderen Lebensrealitäten für ein Studium. Es handelt sich demnach um eine Bildungsentscheidung unter mehrfachen Widerständen, so die weiterführende Vornahme dieser Arbeit.

Verschiedene theoretische Überlegungen wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit angestellt und auf mögliche Implikationen hinsichtlich eines heuristisch-theoretischen Rahmens zur Rekonstruktion der Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden diskutiert (vgl. Kapitel 3.5). Zunächst wurden mit psychologisch orientierten Konzepten, Allokationstheorien und Rational-Choice-Ansätzen drei „klassische“ theoretische Zugänge der Studien- und Berufsentscheidung skizziert. Die Ausführungen ergaben, dass diese für den theoretischen Rahmen der Analyse wichtige Hinweise und Ansatzpunkte liefern können. Es zeigte sich aber auch, dass keiner der angeführten Ansätze in Gänze oder für sich allein die angenommene Komplexität und Eigenheit einer Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender abbilden kann.

Kongruenztheoretisch orientierte Konzepte – sowohl entwicklungspsychologischer als auch bedürfnisorientierter Ausrichtung – suggerieren eine Art Norm der Wahlfreiheit, in der das Individuum scheinbar losgelöst von sozioökonomischen Rahmenbedingungen, einzig unter der Prämisse optimaler Passung seiner individuellen Begabungen und Interessen, eine Studienentscheidung trafe. Die Entscheidung wird als einseitig gerichteter Prozess einer Bestimmung von Personenmerkmalen und Interessen abgebildet (vgl. Kapitel 4.1.1). Allokationstheoretische Perspektiven gehen wiederum – gleichfalls einseitig – von einer gesellschaftlich oder instituti-

onell gesteuerten Studienwahl aus, bei der die Einflussmöglichkeiten und Bedürfnisse des Individuums kaum eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 4.1.2). Rational-Choice-Modelle reduzieren den Entscheidungsprozess auf Kausalzusammenhänge von individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen, ohne zu fragen, welche flankierenden biografischen und sozialisatorischen Aspekte darüber hinaus, die Studienentscheidung mitbestimmen (vgl. Kapitel 4.1.3).

Wenig bis gar nicht wird in den genannten theoretischen Ansätzen in den Blick genommen, welche zurückliegenden Lebenssequenzen und daraus resultierenden individuellen Erfahrungen dazu geführt haben könnten, dass der Prozess der Studienentscheidung in Gang gesetzt wurde und welche letztlich als ausschlaggebend für den finalen Entschluss waren. Dass auch berufliche Sozialisationserfahrungen einen essenziellen Anteil an den Studienentscheidungen haben können, bildet keines der referierten Konzepte ab. Zwar wird in den Ansätzen Berufs- bzw. Studienwahl als eine biografisch bedeutsame Entscheidung gewürdigt, jedoch mündet diese in der Regel unausgesprochen geradlinig in einen Lebensberuf. Bildungsbiografische Brüche oder Abweichungen von der Norm, wie eben die Studienentscheidung aus dem Beruf heraus, werden in den klassischen Ansätzen nicht abgebildet. Deshalb folgten – vor dem Hintergrund der Charakteristik des Forschungsgegenstands – theoretische Überlegungen zur Sozialisation in Familie und Beruf, zur Individualisierung vor dem Hintergrund modernisierungstheoretischer Zeitdiagnosen und zu Lebenslauf und Biografie.

Im Anschluss an Bourdieu wurde dargelegt, dass Studienentscheidungen nicht ausschließlich als Ergebnis einer individuellen Wahl, sondern auch als Sozialisationsergebnis – vermittelt über den familialen und (für die Gruppe, wie sich zeigte, von herausragender Relevanz) beruflichen Habitus – erschlossen werden können. Folgt man Bourdieu, sind es die Zusammenhänge zwischen den objektiven Realitäten sozialer Positionen und den daraus resultierenden Selbstdeutungen und Handlungsspielräumen, die Entscheidungsprozesse begründen (vgl. Kapitel 4.2).

Die charakteristischen individuellen Aspekte der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender wurden vor dem Hintergrund soziologischer Gegenwartsdiagnosen, die mit Begriffen wie Individualisierung, De-Standardisierung von Lebensläufen oder Selbstgestaltung der eigenen Biografie überschrieben sind, theoretisch angebunden (vgl. Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4). Eine Studienentscheidung, die auf Dauerhaftigkeit und Planbarkeit ausgerichtet ist und sich an den institutionellen Vorgaben von Bildungsübergängen orientiert, mutet unter den Bedingun-

gen der Modernisierung und des Wandels fast anachronistisch an. Vielmehr scheint die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender die institutionalisierten und gesellschaftlich vorstrukturierten Übergänge zu konterkarieren. Vor diesem Hintergrund rückt das Individuum als Planungszentrum seiner eignen Bildungs- und Berufsbiografie in den Mittelpunkt, das aus einer Vielfalt möglicher Lebensentwürfe und deren Konsequenzen schöpfen kann.

Der theoretische Bezugsrahmen zur Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender wurde in Hinblick auf die empirische Arbeit als vorläufig und erweiterbar angesehen. Er stellte zwar grundlegende explizierende Bezugspunkte für die Entwicklung des Gesprächsleitfadens und bot zudem ein erstes deduktives Analyseraster (das im Untersuchungsverlauf exemplifiziert, weiter ausdifferenziert, erweitert und teilweise auch wieder verworfen wurde), der Forschungsprozess blieb aber über alle Erhebungs- und Analysephasen hinweg offen für neue bzw. theoretisch nicht antizipierte Perspektiven, das heißt: offen für den Gegenstand.

Der in der vorliegenden Arbeit fokussierte Prozess der Studienentscheidung wurde in allen vier Interviewwellen thematisiert. Auf diese Weise konnte die individuelle Studienentscheidung in den Kontext der jeweils aktuellen Situation der Befragten (Erwartungen, Entwürfe, Planungen, konkrete Handlungsschritte und Bewertungen der Entscheidungs- und Handlungsfolgen) gerückt werden. Die Rekonstruktion der Entscheidungsprozesse gewann auf diese Weise erheblich an Tiefenschärfe und Informationsdichte, weil in jeder weiteren Erhebungsphase neue Erfahrungsschichten zum Tragen kamen, auf deren Hintergrund frühere Handlungsbegründungen überhaupt erst formuliert, präzisiert oder ganz neu bewertet werden konnten. Ein weiteres Potenzial dieses Ansatzes liegt darin, dass es durch den Längsschnittcharakter möglich war, in den einzelnen Interviews, fallbezogen zentrale oder fragliche Aspekte des vorangegangenen Gesprächs noch einmal zu vertiefen. Denn oftmals ergaben sich im Rahmen der Analyse weitere Nachfragen, deren Klärung notwendig wurde, um die Sichtweise der jeweiligen Interviewpartner(innen) grundlegend zu verstehen oder durch den Forscher vorgenommene Deutungen noch einmal abzusichern bzw. andernfalls zu modifizieren.

Die erzielten Ergebnisse beschreiben nicht-traditionelle Studierende weder in Gänze, noch entschlüsseln sie das Phänomen der Studienentscheidung für diese Gruppe exklusiv. Sie sind aus einer qualitativen Studie mit rund 80 nicht-traditionellen Studierenden hervorgegangen, die an unterschiedlichen Hochschulen studieren und bis zu viermal im Verlauf ihres Studiums interviewt wurden. Die Auseinandersetzung mit einem Konvolut von 166 Interviewtranskripten mit

gleichermaßen kontrastreichen wie persönlichen Erzählungen und Weltsichten, verlangt nach Reduktion und manchmal auch nach dem Mittel der Zuspitzung, wenn es darum geht, gegenstandsbezogene Ergebnisse zu generieren. Gleichwohl war es möglich – gerade vor dem Hintergrund der Fülle an Informationen und Fallgeschichten – die Befunde immer weiter zu überprüfen, abzusichern und in ihrer Darstellung zu verdichten. Die Anlage der Studie als Längsschnittprojekt machte es zudem möglich, vorläufige Ansätze und Annahmen in den Folgeinterviews weiter nachzuverfolgen, zu vertiefen, fortzuentwickeln und gegebenenfalls auch wieder zu verwerfen, was die Validität der Ergebnisse erhöht.

Übergreifend soll festgehalten werden, dass nicht-traditionelle Studierende im Rahmen ihrer Studienentscheidung als aktiv handelnde Subjekte agieren, die eine persönlich selbstverantwortete, biografisch reflektierte, wohl abgewogene und folgenreiche Lebensentscheidung getroffen haben. Insgesamt handelt es sich bei den befragten nicht-traditionellen Studierenden um eine Personengruppe mit hohen Ansprüchen an die eigene (Berufs-)Biografie. Dabei ist für die meisten nicht das Studieren an sich (das soll nach Möglichkeit so zeit- und ressourceneffizient wie nur möglich absolviert werden), sondern der akademische Abschluss erstrebenswert. Der antizipierte Übergang in die Hochschule führt nicht-traditionelle Studierende in ein für sie bis dato unbekanntes soziales Feld mit offenem Ausgang.

Anders als Darstellungen von normaltypischen Übergängen in die Hochschule, ist bei nicht-traditionellen Studierenden die vor-akademische Phase von besonderer Relevanz, um die Studienentscheidung zu rekonstruieren. Sie ist sowohl hinsichtlich der Frage nach dem Verzicht auf das Abitur (als Königsweg in die Hochschule, vgl. Kapitel 2.1) interessant, als auch aus sozialisationsorientierter Perspektive beachtenswert. Aus der Perspektive des Lebenslaufs ist sie allein schon deshalb von Belang, weil sie zeitlich der Studienphase unmittelbar vorgelagert ist. Schließlich ist sie auch formal essentiell, weil der Hochschulzugang ohne Abitur die vor-akademische berufliche Qualifikation und Erfahrung voraussetzt.

In der Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Studienentscheidungen vor allem unter den subjektiven Eindrücken und objektiven Bedingungen der Erwerbsarbeit getroffen werden. Während die Befragten in der Schulzeit nur wenig Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln konnten, wurden Erfolgserlebnisse während der Berufsausbildung, vor allem aber im Rahmen von Weiterbildung und beruflicher Tätigkeit, zu wichtigen Erfahrungen. Diese stärk-

ten das Selbstbewusstsein, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die individuelle Bedeutung von berufsbezogener Selbstbestimmung, was zum Ausloten persönlicher Potenziale und Entwicklungswege geführt hat. Anerkennung und Bestärkung aus dem beruflichen Umfeld, etwa durch Kolleg(inn)en oder Lehrende spielten hierbei eine wichtige Rolle.

Dabei wird der beruflichen Erfahrung insgesamt eine doppelte Bedeutung zugeschrieben. Zum einen sehen die Befragten im Beruf eine bedeutsame identitäts- und kompetenzstiftende Ressource, die als wichtige Voraussetzung für die Studienentscheidung bestimmbar ist. Vor allem persönliche Reifung, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit sowie ökonomische Unabhängigkeit wurden durch die Erwerbstätigkeit erzielt. Gleichzeitig distanzieren sich viele der Befragten vom Entwurf, die berufliche Tätigkeit unter den gegenwärtigen Bedingungen bis zum Ruhestand weiter auszuüben. So ließen sich in Hinblick auf die berufliche Phase verschiedene Diskrepanzerfahrungen ausmachen, die ihrerseits als handlungsleitend bestimmt werden konnten. Das schon in den Anfängen der Forschung über beruflich Qualifizierte ausgemachte Phänomen der beruflichen Diskrepanzerfahrung als eine Triebfeder von Studienentscheidungen hat auch diese Untersuchung bestätigt. Daran anknüpfend konnten einzelne Erscheinungsformen von Diskrepanzerfahrungen, die auf ihre jeweilige Weise in Entscheidungsprozessen wirksam sind, induktiv aus dem Material herausgearbeitet und beschrieben werden. Die Studienentscheidungen waren vor diesem Hintergrund als Handlungskonsequenzen einer nicht zufriedenstellenden beruflichen Bilanz bzw. eines antizipierten Zukunftsbildes rekonstruierbar.

Für die allermeisten der befragten nicht-traditionellen Studierenden erfüllt das Studium keinen Selbstzweck, sondern unterliegt individuellen berufsbiografischen Verwertungsinteressen. Das Studium ist eingesetztes Mittel, das systematisch mit den angestrebten Zielen verbunden wird. Die Studienentscheidung steht dabei auch (aber nicht nur) im Zusammenhang mit beruflichen Selbstkonzepten und Identitäten (Kapitel 4.2.2). Sie passiert im Kontext von Bewertungen eigener beruflicher Realitäten und deren Abgleich mit den persönlichen berufsbezogenen Erwartungen und Ansprüchen. Die in der Untersuchung identifizierten Studienmotive korrespondieren mit den bisherigen Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 3.5). Dies gilt ausdrücklich für die in der Untersuchung identifizierten beruflich orientierten Motivkategorien. Drei der vier konstatierten Studienmotive

- Ausweg aus dem Beruf (Flucht),

- beruflicher Aufstieg,
- monetäre Verbesserung

lassen sich diesem Vorzeichen zuordnen. Mit dem Motiv „Auswegs aus dem Beruf (Flucht)“ wurde zudem ein Studienmotiv nicht-traditioneller Studierender identifiziert, welches sich in vergleichbaren Studien in der hier vertretenen Darstellungsweise so nicht findet.

Lediglich das Motiv

- Studium als selbstgenügsame Erfahrung

entspricht dieser berufsbezogenen Orientierung nicht. Es steht eher in der Charakteristik persönlicher Entwicklung und Horizonterweiterung.

Berichten die älteren Studien noch von einer Dominanz persönlichkeitsorientierter Studienmotive, so deuten die hier dargelegten Befunde auf einen zeitgeschichtlichen Wandel in den Motivlagen nicht-traditioneller Studierender hin. Auf den analytischen Charakter der Motive und das Interagieren unterschiedlicher Beweggründe innerhalb eines Falls wurde in der Arbeit verwiesen. Vor diesem Hintergrund kann aus den Ergebnissen auf einen Orientierungsrahmen aus beruflicher Selbstbestimmung, der Auseinandersetzung mit den Imperativen der Arbeitswelt und kritischer biografischer Selbstreflexion, als zentrales Kennzeichen dieser (neuen) Generation nicht-traditioneller Studierender geschlossen werden. Die Semantiken der modernen Wissensgesellschaft formen und strukturieren die individuellen Studienmotive und werden in ihnen gleichsam reproduziert. Auf eine ähnliche Perspektive zielt Giddens in seinen Analysen zur Dualität von Struktur und Handlung (vgl. Kapitel 4.3). Die neue Generation der nicht-traditionellen Studierenden sucht im Studium Anschluss an den gesellschaftlich normativen und funktional überlegenen Hochschulabschluss gegenüber (faktisch, und hier nicht ohne Kritik) allen (Weiterbildungs-)Abschlüssen des beruflichen Bildungssystems. Dies geschieht aus einer inneren Überzeugung heraus, dass das Erwerbsarbeitssystem Bildungsabschlüsse honoriert und beruflichen Erfolg über Studienabschlüsse reguliert. Die interviewten Studierenden möchten sich mit ihrem Studium vor allen formal höher für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Sie nehmen mit ihrer Entscheidung ihren beruflichen Erfolg – salopp formuliert – selbst in die Hand und nutzen die mit der KMK-Empfehlung bildungspolitisch geschaffene Brücke, die den Weg öffnet, versäumte Chancen nachzuholen oder Bildungsentscheidungen zu korrigieren. Obschon

auf individueller Ebene getroffen, sind die Studienentscheidungen folglich immer auch ein kontextgebundener Prozess, der in strukturelle Opportunitäten, Mechanismen von Allokation sowie Prinzipien des meritokratischen Systems eingeflochten ist.

Die Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender auf kühl kalkulierte humankapitalorientierte Investitionen zu reduzieren, wäre aber verkürzt und unterkomplex. Sie werden durch jeweils individuelle biografische Ereignisse und Entwürfe nicht nur angestoßen, sondern auch daran ausgerichtet vollzogen. Allein die Tatsache, dass ein Übergang aus dem Beruf in die Hochschule keine gesellschaftlich genormten Präskripte aufweist, macht den Studienwunsch zu einer höchst individualisierten und selbstverantworteten Entscheidung. In einem Setting (bildungs-)institutioneller Zusammenhänge sind die Studienentscheider(innen) als Planungszentren ihrer eigenen Bildungsbiografie (vgl. Kapitel 4.3) zu verstehen, die diese Biografie durch eine Art Aufschichtung von Übergängen und Bildungsepisoden herstellen und in diesem Prozess verschiedene Erfahrung- und Handlungsfelder passiert bzw. miteinander verknüpft haben.

In Anschluss an Becks Individualisierungsthese wurde die Studienentscheidung durch das Zusammenspiel von Freisetzung, Entzauberung und Re-Integration als individualisierte Entscheidung rekonstruiert. Die Studienentscheidung steht unter dieser Theoriefolie als neu gewonnener und gleichfalls eigenverantworteter Freiheitsgrad innerhalb der Bildungsbiografien der untersuchten Gruppe. Die institutionelle Öffnung des Hochschulzugangs wirkt dabei als subjektive Erfahrung einer *Freisetzung* aus den bis dato erwartungswidrigen Zugangsgefügen auf die Individuen, die in der Regel eher unvermittelt und zufällig von der neuen Möglichkeit des Studiums erfahren haben. Im Spiegel dieser erweiterten Gestaltungsspielräume verschärft sich der kritische Blick auf die gegenwärtige berufliche Situation. Diese als *Entzauberung* herausgearbeitete Dimension konnte in zahlreichen Fällen als handlungsleitend im Entscheidungsprozess identifiziert werden. Gleichwohl entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende nicht vollkommen frei, sondern sind in ihrer Entscheidung mit neuen Formen der sozialen und institutionellen Einbindung konfrontiert. Sie müssen sich in neue Formationen und Regelsysteme (Passung von Studium und Beruf, Studienangebot, Zugangs- und Affinitätsregularien etc.) *re-integrieren*. In diesem Maßstab kann auch das Streben nach dem akademischen Abschluss für sich genommen als eine Re-Integration in die karriererelevanten und positionszuweisenden Allokations- und Selektionsprozesse der Arbeitsgesellschaft interpretiert werden.

Der institutionalisierte Lebenslauf verortet Studienentscheidungen innerhalb einer zeitlich chronologischen institutionellen Ordnung zwischen Schulabschluss und Berufseinmündung. Nicht-traditionelle Studierende hingegen repräsentieren durch die biografische Kumulation von Bildungs-, Ausbildungs-, Berufspraxis- und Weiterbildungsphasen paradigmatisch das Prinzip des lebenslangen Lernens in ihren individuellen Bildungsverläufen und konterkarieren mit ihrer Übergangsentscheidung faktisch den institutionalisierten Lebenslauf. Es schien vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes nicht ohne Belang, wie die Annahme einer (studentischen) Normalbiografie die individuellen Studienentscheidungen formt bzw. wie sich die Befragten in ihrer Entscheidung mit dem Skript des standardisierten institutionalisierten Lebenslaufs auseinandersetzen.

Die Ergebnisse enthüllen hier eine tiefe Verankerung des Leitbilds einer chronologischen Abfolge von Lebenslaufphasen, die auch im Prozess der Studienentscheidung als Orientierungsmuster wirksam ist. In diesem Regelsystem wird die antizipierte Studienphase als zeitversetztes Arrangement einer individuellen Bildungsphase re-interpretiert und mit fest avisiertem Endpunkt und möglichst zeitnaher Sukzession in die Phase der Erwerbsarbeit geplant. Da nicht-traditionelle Studierende beim Übergang in die Hochschule im Schnitt acht Jahre älter sind als traditionelle Studierende, kommt vor allem der Zeitdimension in Hinblick auf die Aufrechterhaltung tradiertener Lebenslaufskripte sowie die Realisierung von anschlussfähigen Lebensentwürfen eine exponierte Bedeutung zu. Die Themen der Dauer des antizipierten Studiums und des eigenen Alters sind Aspekte, die nahezu alle Befragte umtrieben. „Wenn nicht jetzt – dann machst du es nie“ – der O-Ton, mit dem diese Arbeit überschrieben ist, illustriert die Doppelbödigkeit der Zeitdimension. Auf der einen Seite steht Alter für die Aufschichtung von Lebenserfahrung und (extrafunktionaler) Kompetenz und konstituiert in diesem Sinne eine Ausgangsbedingung für die Studienentscheidung. Auf der anderen Seite erzeugt Lebensalter – gerade vor dem Hintergrund verzeitlichter Normalitätsvorstellungen von Lebensläufen – auch Handlungsdruck, und hinterfragt die biografische Passung eines Studiums jenseits des Alters von 30 oder 40. Was für die Befragten der vorliegenden Studie gerade mal noch ein angemessenes Lebensalter für ihr Studium darstellte und mithin gar den finalen Anstoß für ihre Entscheidung gab, war für andere Studieninteressierte, vielleicht schon der grundlegende Hemmschuh auf dem Weg zur Realisierung des eigenen Studienwunsches.

In der Analyse konnten zudem Merkmale eines abwägenden Entscheidungsprozesses (Kapitel 4.1.3) in Gestalt von Nutzen- und Kostenaspekten aufgezeigt werden. Der formale Studienabschluss und dessen Verwertung im Zusammenhang mit den persönlichen beruflichen Orientierungen war der am häufigsten zu identifizierende Nutzenaspekt im Rahmen der Entscheidungsprozesse. Auf der Kostenseite schlugen, neben der aufzuwendenden Lebenszeit, die materiellen Einschränkungen während des Studiums, die Risiken des Scheiterns, Wohnortwechsel und Vereinbarkeitsprobleme sowie die Aufgabe beruflicher Identität und Sicherheit zu Buche. Der Prozess der Studienentscheidung kann aber nicht als reine rationale Handlung rekonstruiert werden. Vielmehr erfüllt das Vergleichen des Für und Wider eines Studiums die Funktion, die subjektive Entscheidungssicherheit zu verstärken. Denn die Abwägung zwischen Verbleib im Beruf und Studienaufnahme kann für nicht-traditionelle Studierende durchaus konfliktreich sein. Vor allem dann, wenn die Handlungsfolgen eines Studiums und die Aussicht auf den persönlichen Studienerfolg zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung kaum realitätsadäquat in den individuellen Abwägungsprozess einbezogen werden können. Faktisch ist die Hochschule für die allermeisten nicht-traditionellen Studierenden – die, wie gezeigt, größtenteils aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen – eine Art Black Box. So erscheint eine Studienentscheidung durchaus nicht ohne Risiko. Vor dem Hintergrund dieser Ambiguitäten binden die Befragten individuelle Heuristiken in ihre Entscheidung ein, um sich sicherer zu fühlen. In diesem Zusammenhang verschafft vor allem die als relativ sicher eingeschätzte Rückkehroption in den alten Beruf eine subjektive Sicherheit und Erleichterung in der Entscheidungsfindung. Zudem wollen viele Befragte es wenigstens einmal versuchen, wenn sich denn nun schon die strukturelle Gelegenheit ohne Abitur ergibt. Auch die Heuristik, dass das Studium mit hoch angesetztem Engagement und persönlicher Anstrengungsbereitschaft zu bewältigen sein sollte, beflügelt viele zum Entschluss, das Studium aufzunehmen.

Im Anschluss an die Ergebnisse mit fallübergreifender Relevanz wurde schließlich nach bedeutsamen unterscheidbaren Merkmalen gefragt. Hier schlägt die Arbeit eine typologische Bestimmung der Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungen vor. Die Intention der Analyse lag hier auf der Herausstellung der Kontraste und Ähnlichkeiten innerhalb des Samples. Die vier auf diese Weise konstruierten, empirisch begründbaren Typen (vgl. Kapitel 5.5.3) lassen sich in einen Merkmalsraum einordnen, der durch die Dimensionen

- biografische Einbettung der Studienphase und

- Bedeutung der Erwerbsarbeit im biografischen Gestaltungsentwurf

mit jeweils zwei Merkmalsausprägungen beschreibbar ist. *Selbstoptimierer(innen)* suchen nach Anschlüssen zwischen vor-akademischer Biografie und Studium und finden ihre Identität in einem auf die berufliche Karriere ausgerichteten Biografieentwurf. Das berufliche Vorwärtsgelangen ebenso im Blick wie die Akademisierung des Arbeitsmarktes, steht das Studium als logischer (nächster) Schritt, um mithalten zu können und auch zukünftig möglichst beweglich und offen aufgestellt zu sein. Im Gegensatz dazu wähnen sich *Finalisierer(innen)* schon fast am Ziel. Zwar knüpft auch dieser Typus sinnstrukturell an die vor-akademische Phase an, doch steht das Studium hier im Biografieentwurf als letzte bzw. komplettierende Bildungsetappe auf dem Weg in eine meist klar umrissene berufliche Rolle, die auf Sicherheit sowie Balance und Passung zum außerberuflichen Lebensbereich ausgerichtet ist. Denn die biografischen Gestaltungsmodi fokussieren hier in erster Linie den privaten Bereich. Finalisierer(innen) suchen ihre Identität primär in Partnerschafts- und Familienrollen und streben persönliche Entfaltung jenseits des Berufs an. Ein bewusst herbeigeführter biografischer Bruch durch das Studium kennzeichnet *Pionier(inn)e(n)*. Hier soll die Studienphase den Weg zu biografischem Neuland eröffnen. Teilweise erfüllt bereits die Erfahrung des Studierens diesen Wunsch nach Neubeginn. Dieser Typus möchte sich nach dem Studium beruflich neu entfalten und strebt dabei nach einem Gegenkonzept zu den vor-akademischen beruflichen Erfahrungen. Pionier(inn)en geht es nicht um einen beruflichen Aufstieg, sondern um die horizontale berufliche Veränderung. *Flexibilisierte* wiederum stellen sowohl die Studienentscheidung als auch den biografischen Gesamtentwurf in den Zusammenhang externer Umbrüche und Strukturen und konstruieren ihren gesamten Werdegang als bruchstückhaft im Sinne einer Bastelbiografie, wie sie Beck beschreibt. Ihre biografische Verlaufsstruktur ergibt sich aus einer Fokussierung auf die steuernde Funktion des Arbeitssystems. Flexibilisierte folgen der Handlungsorientierung, aus jeder Situation das Beste zu machen und unentwegt auf neue Bedingungen anpassungsfähig und undogmatisch zu reagieren.

Die Typen wurden anhand von fokussierten Fallbeschreibungen illustrativ dargestellt, um die Ergebnisse zu exemplifizieren und den Gegenstand mit Leben zu füllen. Die vier ausgewählten Geschichten stehen in diesem Sinne auch für sich selbst und sollen jenseits methodisch abgesicherter Konstrukte den nicht-traditionellen Studierenden eine Stimme geben, die in der Debatte um den Gegenstand alles andere als trivial erscheint. Denn die persönliche Erzählung ist hier

mehr als die Aneinanderreihung der Strukturmerkmale ihrer Studienentscheidung. Sie eröffnet – zumindest schlaglichtartig – den Blick für die *Menschen*, auf ihre Vergangenheiten, ihre Gegenwart und ihre Zukunftsideen. Menschen mit Persönlichkeit und Identitäten, die von sich selber alle nur denkbaren Konzepte weit außerhalb der Kategorie *nicht-traditionelle(r) Studierende(r)* entwickelt haben. Diese individuelle Vielschichtigkeit konnte die Studie nur limitiert abbilden. Wie bei allen qualitativen Studien, wurden die Ergebnisse mit erheblicher Reduktion von Informationen erzielt.

Welche Perspektiven und Fragen werfen die in dieser Arbeit entwickelten Erkenntnisse in Hinblick auf den Forschungsgegenstand auf? Die vorliegenden Ergebnisse sollen einen Beitrag leisten, das Erklärungs- und Beschreibungswissen der Hochschulforschung zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zu erweitern. Im Fokus stand das Phänomen der Studienentscheidung. Diese wurde als eine hoch individualisierte biografische Passungsleistung, eingebettet in biografische Ziele, Selbstkonstruktionen und normative Orientierungsmuster nachgezeichnet.

Die Öffnung der Hochschule wirkt auf die untersuchte Gruppe also nicht einfach „von außen“, sondern wird vermittelt über die reflektierten individuellen Auseinandersetzungen der Individuen mit ihren Lebensrealitäten und ihren Lebensplanungen. Nichtminder wurden sie aber auch von der Dynamik einer auf Öffnung orientierten bildungspolitischen Entwicklung „mitgenommen“. Dies unterstreicht nicht zuletzt die in der Arbeit rekonstruierte Freisetzungsdimension im Entscheidungsprozess (vgl. Kapitel 6.3.1). Denn nur eingebettet im institutionellen Setting dieser Gelegenheitsstruktur – und so sind die vorliegenden Ergebnisse durchgängig einzuordnen – waren die neuen Bildungsentwürfe überhaupt eine Option.

Die Befunde verweisen auf ein komplexes Bündel unterschiedlicher Aspekte, die die Entscheidung konstituieren. Die Ergebnisse der Untersuchung korrespondieren mit den bisherigen Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 3.5). Dies zeigt sich vor allem anhand der Studienmotive und den antizipierten Kosten- und Nutzenaspekten eines Studiums. Sie geht aber auch über den bisherigen Forschungsstand hinaus, wenn sie mit Becks Individualisierungsthese und der Frage nach der Positionierung zu Kohlis Modell eines institutionalisierten Lebenslaufs die theoretische Hintergrundfolie erweitert und Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender als individualisierte Entscheidungen und unter der Geltung einer normierenden Prägekraft des

standardisierten Lebenslaufskripts rekonstruiert. Zudem ergänzen die identifizierten Entscheidungsheuristiken die in der Forschung angestellten Überlegungen zu Kosten- und Nutzenaspekten in Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender.

Die in der Arbeit entwickelte Typologie schärft den Blick für die biografischen Unterschiede und verhindert eine plakative Betrachtungsweise dieser Studierendengruppe. Die Kontraste tragen sich vor allem entlang der Frage ab, wie nicht-traditionelle Studierende ihre Studienphase biografisch einordnen und welche Bedeutung der Erwerbsarbeit im biografischen Gestaltungsentwurf zugeschrieben wird.

Aus den Daten der Hochschulstatistik lässt sich schließen, dass nur ein sehr kleiner Teil der qua Berufserfahrung Studienberechtigten diesen Dritten Bildungsweg auch tatsächlich wählt (vgl. Kapitel 3.1). Andere Studien (vgl. Kapitel 3) verweisen in diesem Zusammenhang auf Mechanismen von Selektion und Selbstselektion. An Letztere sind die Ergebnisse dieser Arbeit anchlussfähig. So lassen sich anhand der hier modellierten individuellen Entscheidungsprozesse im Umkehrschluss Gründe diskutieren, warum das Studium für die Mehrzahl der beruflich Qualifizierten ohne Abitur trotz Öffnung scheinbar keine Option ist. Liegt es unter Umständen daran, dass ein Großteil von seiner faktischen Studienberechtigung noch gar nicht erfahren hat (ausgebliebene Erfahrung von Freisetzung)? Sind die meisten beruflich Qualifizierten mit ihrer beruflichen Situation zufrieden bzw. antizipieren sie berufliche Aufstiege und Veränderungen auch ohne Studienabschluss (keine Entzauberung)? Finden sie vielleicht trotz Studienwunsch kein opportunes (praxisorientiertes) Studienfach bzw. keine passenden Studienbedingungen (fehlende Möglichkeit der Re-Integration)? Übersteigen die antizipierten Kosten und Risiken eines Studiums den erhofften Nutzen? Trauen sie sich ein Studium nicht zu, weil die Hochschule ein unbekanntes Feld darstellt (fehlende Anregungserfahrungen im Beruf, Hochschule als Black Box). Führt die Auseinandersetzung mit dem Leitbild eines standardisierten Lebenslaufs systematisch zur Aufgabe individueller Studieninteressen?

Die aufgeworfenen Fragen zeigen aber gleichfalls die Grenzen der Aussagekraft dieser Studie. Denn befragt wurden ausschließlich diejenigen, die sich *für* das Studium entschieden haben. Völlig ungehört blieben die beruflich Qualifizierten, die trotz bekundetem Interesse, letztendlich doch kein Studium aufnehmen. Die Frage, warum sie sich *nicht* für ein Studium entschei-

den, lässt sich als Forschungsdesiderat festhalten. Eine Antwort darauf wäre nicht nur im Zusammenhang mit dieser Arbeit interessant, sie ist darüber hinaus auch relevant für die wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte.

Eine weitere Frage, die die Ergebnisse der vorliegenden Studie offenlassen, ist die nach der Vergleichbarkeit mit traditionellen Studierenden. Eine komparative qualitativ orientierte Untersuchung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden ist in der Forschungslandschaft noch nicht zu finden. Die hier vorgelegten Befunde wurden gegenstandsbezogen anhand des Interviewmaterials der befragten nicht-traditionellen Studierenden gewonnen. Wie aber hätten Abiturient(inn)en in den Interviews geantwortet? Wie entscheidet sich diese Gruppe vor dem Hintergrund der hier angelegten Theoriefolie für ein Studium? Wo hätten sich hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben? Oder hätten unter Umständen Fallkontrastierungen zwischen Vertreter(inn)en beider Gruppen noch weitere wichtige Aspekte der Entscheidung in Hinblick auf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ergeben, die mit dem einseitigen Blick auf die Gruppe womöglich übersehen wurden?

Die Reichweite der Arbeit ist im Sinne qualitativer Forschung gegenstandsorientiert. Vor diesem Hintergrund ergeben sich Fragen nach Anschlüssen des qualitativen Ergebnisfundus an quantitative Perspektiven. Weder das NEPS⁸⁵ noch die amtliche Hochschulstatistik erheben den Prozess der Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender. Das Potenzial der Arbeit liegt vor diesem Hintergrund auch in einem explorativen Aufspüren von relevanten Themenkomplexen, Kategorien und Mustern, die zu weiterführenden Erklärungen und Perspektiven anregen möchten und die systematisch in quantitativ orientierten Studien überprüft werden sollten.

⁸⁵ Das NEPS erhebt zwar welche Entscheidungen NTS *während* Studiums (z. B. Wechsel des Studienfaches, studienbezogener Auslandsaufenthalt, Aufnahme eines Masterstudiums, Abbruch des Studiums) und *danach* treffen. Der Prozess der Studienentscheidung wird aber nicht thematisiert.

Literatur

- Abel, J. (2002): Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 94 (2), S. 192-204.
- Abels, H. (2007): Sich dem „Mehrgott“ verweigern – Zu Peter Gross' „Multioptionsgesellschaft“. In: Schimank, U./Volkman, U. (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-108.
- Abels, H./König, A. (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden: Springer VS.
- Abraham, M./Sachse, H./Damelang, A. (2019): Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule aus soziologischer Sicht. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB), S. 97-113.
- Ahrens, D. (2012): Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 23. online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf [05.09.2018].
- Alheit, P. (1995): „Patchworkers“: Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierung – eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In: Hoernig, E. M./Crossten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler: Centarus, S. 57-69.
- Alheit, P. (2002): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Integrative Therapie, Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration, 28 (3-4/02), S. 190-209.
- Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./ Böhnisch, L./ Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim: Beltz Juventa, S. 159-172.
- Alheit, P. (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Flensburg. online: http://www.abl-unigoettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluessel_Flensburg-2006.pdf [10.01.2019].
- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem "zweiten Bildungsweg". In: Hessische Blätter für Volksbildung 59 (3), S. 215-226.
- Alheit, P./Dausien, B. (1985): Arbeiterbiographien: zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten. Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der "biographischen Methode“. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts "Arbeit und Bildung" 2. Bremen: Universität Bremen.

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zu einer Biographizität des Sozialen. In: Hoernig, E. M., Alheit, P. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17), S. 257-284.
- Alheit, P./Hoernig, E. M. (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a. M./ New York: Campus.
- Alheit, P./ Rheinländer, K./ Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven "nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (4), S. 557-606.
- Anslinger, E./Heibült, J./Müller, M. (2014): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 27, S. 1-17. online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf [12.02.2018].
- Archer, M. (1986): The Sociology of Education. In: Himmelstrand, U. (Hrsg.): The Social Reproduction of Organisation and Culture. London, Beverly Hills: Sage Publications, S. 59-87.
- Aschinger, F./Epstein, H./Müller, S./Schaeper, H./Vöttner, A./Weiß, T. (2011): Higher education and the transition to work. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, S. 267-282.
- Atkinson, J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. In: Psychological Review 64 (6), S. 359-372.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Baethge, M. (1989): Jugend: Arbeit und Identität: Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen; eine Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung von Arbeit. In: Soziale Welt, (42) 1, S. 6-19.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Ringvorlesung Bildung: Humanistische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse, 11.07.2006. In: SOFI-Mitteilungen 34, S. 13-27.
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-298.
- Baethge, M. (2012): Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit – auf dem Weg zur Professionalisierung der Dienstleistungsarbeit. In: Reichwald R., Frenz M., Hermann S., Schipanski A. (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 81-102.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen der Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1998) 31, S. 461-472.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Kupka, P. (1998): Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive? In: SOFI-Mitteilungen 26, S. 81-97.

- Baethge, M./Wilkens, I. (2001): „Goldenes Zeitalter“ – „Tertiäre Krise“: Perspektiven von Dienstleistungsbeschäftigung zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Einleitung). In: dies. (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-44.
- Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labor Market Research, 48 (2015) No. 2, S. 97-112.
- Bammé, A./Eggert, H./Lempert, W. (1983): Berufliche Sozialisation: Ein einführender Studententext, München: Max Hueber Verlag.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, S. 191-215.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 81-96.
- Banscherus, U./Neumerkel, J./Feichtenbeiner, R. (2016): Die Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik, Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen (Bd. 1), Münster: Waxmann, S. 81-104.
- Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende: Stand und Perspektiven (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 8). online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49339-8> [15.12.2018].
- Barton, A. H./Lazarsfeld, P. F. (1984): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bauer, U. (2002): Selbst und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2), S. 118-142.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M. Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumhauer, M. (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 35-75.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Beck, U. (1996): Das „eigene Leben“ in die Hand nehmen. In: Pädagogik 1996 (7-8), S. 41-48.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiografie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkhardt. In: Zeitschrift für Soziologie 22 (3), S. 74-79.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10-39.
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie der reflexiven Modernisierung? In: Beck, Ulrich/Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie der reflexiven Modernisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 13-64.
- Becker, G. S. (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with special Reference to Education. New York/London: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3rd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, O. A./Lois, D./Steinbach, A. (2014): Kontexteffekte in Familien – Angleichung von Paaren und intergenerationale Transmission am Beispiel Religiosität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 66, S. 417-444.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2000 (52), S. 450–474.
- Becker, R. (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Springer VS: Wiesbaden, S. 89-150.
- Becker, R./Hecken, A. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an der Universität abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). Zeitschrift für Soziologie, 2008 (60), S. 3-29.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2007): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies.: (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-41.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies.: (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3-53.
- Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. (1992): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101-136.
- Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beijaard, D./Meijer, P./Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. In: Teaching and Teacher Education, 20 (2), S. 107-128.
- Bender-Szymanski, D. (1976): Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainz (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, 20).
- Berger, P. A./Kahlert, H. (2013): Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bergmann, B. (2005): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft, Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 97-110.
- Bergmann, W. (1981): Die Zeitstrukturen sozialer Systeme. Eine systemtheoretische Analyse. Berlin: Duncker & Humblot.
- Bernhard, N. (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Uni-Press Ltd.
- Bernstein, B. (1967): Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Flitner, A./Scheuerl, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Weinheim, S. 235-270.
- Bernstein, B. (1971): Class, Codes and Control, Theoretical studies toward a sociology of education. Volume 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Beyer, H. (1992): Die Berufswahl als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Überlegungen zum theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen der Berufswahl und zur Möglichkeit einer „verstehenden“ Erkenntnisperspektive in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Berufswahlforschung. Augsburg: Universitätsschrift.
- Beyer, H. (1992): Die Berufswahl als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Überlegungen zum theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen der Berufswahl und zur Möglichkeit einer „verstehenden“ Erkenntnisperspektive in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Berufswahlforschung. Augsburg: Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I (2008). Bielefeld: Bertelsmann.
- Birkelbach, K./ Bolder, A./Düsseldorff, K./Dobischat, R. (Hrsg.) (2010): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bled-Report (2004): Employability in the context of the Bologna Process. online: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Bled/041023Conclusions.pdf [09.02.2018].
- Blinkert, B. (1974): Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland – Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Blossfeld, H.P./Roßbach, H.G./ von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14.

- Boger, M.-A. (2015): Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschule. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-124.
- Blumer, H. (1954): What is Wrong with Social Theory. In: American Sociological Review 19 (1), S. 3-10.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen und Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 – Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 80-146.
- Boltanski, L. (2007): Leben als Projekt. Prekarität in der schönen neuen Netzwerkwelt. In: Polar Frühjahr 2007. online: http://www.polar-zeitschrift.de/polar_02.php?id=69 [11.12.2019].
- Born, C./Krüger, H. (2001): Das Lebenslaufregime der Verflechtung: Orte, Ebenen und Thematisierung. In: dies. (Hrsg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime. Weinheim: Juventa, S. 11-26.
- Bosch, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-61.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 41-62.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1972): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976): Struktur, Habitus, Praxis. In: ders.: (Hrsg.): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139-202.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz. S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1984): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Originalausgabe: La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit 1979).
- Bourdieu, P. (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: ders., Steinrück, M. (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 25-52.
- Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA Verlag.

- Bourdieu, P. (2010): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brahm, T./Jenert, T./Wagner, D. (2014): Nicht für alle gleich – Subjektive Wahrnehmung des Übergangs Schule – Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 63-82.
- Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014 (4), S. 92-119.
- Brändle, T. (2016): Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In: Sander, T./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 179-195.
- Brändle, T. (2019): Passfähige Sonderlinge? Zur Relevanz von fachkultureller Passung sowie von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital für nicht-traditionelle Studierende. Weinheim: Beltz Juventa.
- Brändle, T./Lengfeld, H./Ordemann, J. (2013): Einstellungen traditioneller und nicht-traditioneller Studierender im Vergleich. Erste Ergebnisse einer Studienanfängerbefragung des Projekts "Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)". In: Lenzen, Dieter u. a. (Hrsg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften 2, S. 49-57.
- Brändle, T./Ordemann, J. (2014): Studierfähigkeit und die Aufnahmeprüfung von Studierenden ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Hamburg. online: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp29/tp29media/braendle-ordemann-2014-studierfaehigkeit-und-aufnahmepruefung.pdf> [03.01.2019].
- Braun, F./Lex, T./Reißig, B. (2018): Übergangsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1297-1320.
- Breen, R. /van de Werfhorst, H. G./Jaeger, M.M. (2014): Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences and Educational Decision Making. European Sociological Review, 30, S. 258-270.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society, 9 (3), S. 754-772.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brose, H. G. (1985): Die Bedeutung der Zeitdimension für die Analyse des Verhältnisses von Arbeit und Persönlichkeit. In: Hoff, E. H./Lappe, L./Lempert, W. (Hrsg.): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, S. 142-153.
- Brose, H.-G./ Wohlrab-Sahr, M./ Corsten, M. (1993): Soziale Zeit und Biographie. Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brown, D./Brooks, L. (1994): Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprünge, Evolution und gegenwärtige Theorieansätze. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: J. G. Cotta. S. 1-14.
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr- Universität Bochum. Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 188. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS.

- Bulmahn, T. (2007): Berufswahl Jugendlicher und Interesse an einer Berufstätigkeit bei der Bundeswehr: Ergebnisse der Jugendstudie des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Strausberg: Sozialwiss. Inst. der Bundeswehr.
- Burzan, N. (2008): Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsbeispiele aus methodischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bußhoff, L. (1984): Berufswahl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bye, D./Pushkar, D./Conway, M. (2007): Motivation, interest, and positive affect in traditional and non-traditional undergraduate students. In: *Adult Education Quarterly*, 57(2), S. 141-158.
- Clausen, J. A. (1995): Gender, Contexts and Turning Points in Adults Lives. In: Moen, P./Elder, G. H./Lüscher, K. (Hrsg.): *Examining Lives in Context*. Washington: APA, S. 365-389.
- Coleman, J. S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie: Handlungen und Handlungssysteme. München: Oldenbourg Verlag.
- Collins, R. (1979): *The Credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Compton, J./Cox, E./Laanan, F. (2006): Adult learners in transition. In: *New Directions for Student Services*, 2006 (114), S. 73-80.
- Conway, R./Riggs Anne (1994): Valuing in technology. In: Banks, F. (Hrsg.): *Teaching Technology*. London: Routledge, S. 227-237.
- Crites, J. (1969): *Vocational Psychology. The Study of Vocational Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill.
- Daheim, H. (1970): *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dahm, G./Becker, K./Bornkessel, P. (2018): Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): *Erfolg im Studium – Konzeptionen, Befunde und Desiderate*. Bielefeld: wbv, S. 108-174.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013): „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 105 (4). S. 382-401.
- Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (Bd. 1), Münster: Waxmann. S. 225-265.
- Dahm, G./Kerst, C./Kamm, C./Otto, A./Wolter, A. (2019): Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (2), S. 8-32.
- Dahrendorf, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: *Kölner Zeitung für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8 (4), S. 540–568.
- Dahrendorf, R. (1959): Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft. In: ders./Ortlieb, D. H. (Hrsg.): *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart*, Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 37-68.

- Damm, C. (2018): Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie. Forschungsbericht unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme. Magdeburg: Otto von Guericke Universität Magdeburg. online: <https://d-nb.info/1156680239/34> [20.12.2018].
- Damm, C./ Dörner, O. (2017): Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain. Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2017 (1), S. 92-98.
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 96-115.
- Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 39-64.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. /Ryan, R. M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 11 (4), S.: 227-268.
- Dehnhostel, P. (2005): Lernen - Arbeiten - Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft, Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 111-126.
- Delory-Momberger, C. (2011): Herausforderungen, Widersprüche und Risiken der „biographischen Gesellschaft“ In: Herzberg, H./Kammler, E. (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag, S. 29-42.
- Diekmann, A./Voss, T. (2004): Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In: Diekmann, A./ Voss, T. (Hrsg.): Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme. München: R. Oldenbourg Verlag, S. 13-29.
- Dierckx, H./Miethe, I./Sormeski, R. (2017): Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem, In: Baader, M. S./Freitag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS, S. 3-22.
- Dietzen, A. (2010): Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstyp. In: Euler, D./Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beihefte, 2010 (24), Stuttgart, S. 101-125.
- Diller, F./ Festner, D./Freiling, T. et al. (Hrsg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dimbath, O. (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dittmann, C./ Kreutz, M./Meyer, R. (2014): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lerner. In: Zeitschrift für Berufs-

- und Wirtschaftspädagogik, 2014 (26), S. 1-26, online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/26/dittmann-etal> [05.07.2020].
- Drexel, I. (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E./ Strauß, J./ Spöttle, G./ Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt – Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag 2012, S. 36-51.
- Durkheim, E. (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ecarius, J. (2003): Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 49, Heft 4, S. 534-549.
- Ecarius, J./Wahl, K. (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J./ Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Elbe, M. (2016): Sozialpsychologie der Organisation. Verhalten und Intervention in sozialen Systemen. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Elder, G. H. (1985): Perspectives on the Life Course. In: Elder, G. H. (Hrsg.): Life Course Dynamics, Trajectories and Transitions, 1968 – 1980, Ithaca: Cornell Univ. Pr., S. 23-49.
- Elder, G. H. (1998): The Life Course and Human Development. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical Models of Human Development. New York: Wiley & Sons, S. 939-991.
- Elder, G. H./Johnson, M. K./Crosnoe, R. (2003): The emergence and development of life course theory. In: Mortimer, J. T./Shanahan, M. J. (Hrsg.): Handbook of the life course. New York: Kluwer-Academic/PlenumPublishers, S. 3-19.
- Elias, N. (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Engenhorst, K. (2018): Was nicht-traditionelle Studierende für ein erfolgreiches Studium wirklich benötigen: Faktoren subjektiv definierten Lernerfolgs im berufsbegleitenden Studium, Eine empirische Fallstudie, München: Herbert Utz Verlag.
- Erikson, Erik H. (1979): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, R./Jonsson, J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R./ Jonsson, J. O. (Hrsg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press. S. 1-63.
- Esser, H. (1991a): Alltagshandeln und Verstehen. Zum Verhältnis von erklärender und verstehender Soziologie am Beispiel von Alfred Schütz und „Rational Choice“. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Esser, H. (1991b): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, 20 (6), S. 430-445.
- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48 (1), S. 1-34.
- Esser, H. (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M./New York: Campus.

- Esser, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Esser, H. (2001): Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Etzrodt, C. (2000): ALFRED SCHÜTZ – ÖKONOM UND/ODER SOZIOLOGE? Eine Kritik an Hartmut Essers Interpretation der Theorie von Alfred Schütz und an seiner „Definition der Situation“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4), S. 761-782.
- Etzrodt, C. (2003): Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien. Eine Einführung. Konstanz: UVK.
- Eurostudent (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. O.O. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Felden, H. v. (2003a): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne, Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Felden, H. v. (2003b): Biographische und ethnomethodologische Forschung als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4 (2), S. 261-280.
- Felden, H. v. (2008): Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: dies. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-26.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fengler, H. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang. Bericht über eine "Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen". Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (Information zur wissenschaftlichen Weiterbildung, 21).
- Filipp, S.-H. (1990): Kritische Lebensereignisse. 2. erweiterte Aufl. München: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer-Rosenthal, W./ Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./ Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S.: 133-164.
- Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (1994): Text zwischen Mimesis und Welterzeugung: Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. In Boehm, A./ Mengel, A./ Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. S. 97-118.
- Forßbohm, D. (2010): Berufswahl als Entscheidung. Eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten zur Berufswahl unter geschlechtsspezifischer Perspektive. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Frauen. In: Kluge, N./Scholz, W. D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Oldenburg: Bildungs- und Informationssystem.

- Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Freitag, W. K. /Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel: Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 9-17.
- Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Friebel, H. (Hrsg.): (1978): Studierende Erwachsene im zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme. Braunschweig: Westermann.
- Friedberger, B. (2006): StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-315.
- Fröhlich, G. (2009): Bourdieu-Handbuch. Leben, Werk und Wirkung. Stuttgart: Metzler.
- Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, H. 2, S. 169-193.
- Frosch, U. (2010): Bastelbiographie, Patchwork-Identität und Co. – Atypische Erwerbsbiographien aus gegenwärtiger Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 18, S. 1-14. online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/frosch_bwpat18.pdf [30.01.2018].
- Fuchs-Reinitz, W./Klimke, D./Lautmann, R./Rammstedt, O./Stäheli, U./Weischer, C./Wienold, H. (2011): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 267-268.
- Geissler, B. (2004): Das Individuum im Wohlfahrtsstaat: Lebenslaufpolitik und Lebensplanung. In: Zeitschrift für Sozialreform 50 (1-2), S. 105-125.
- Geissler, B./Oechsle, M. (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gerth, H. (1976): Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Giddens, A. (1990): The consequences of modernity. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Giddens, A. (1992): Kritische Theorie der Spätmoderne. Wien: Passagen-Verlag.
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gigerenzer, G./Brighton, H. (2009): Homo heuristicus: Why biased minds make better inferences. In: Topics in Cognitive Science, 1 (1), S. 107-143.
- Ginzberg, E. (1952): Toward a Theory of Occupational Choice. online: <https://doi.org/10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x> [05.07.2020]
- Ginzberg, E. (1988): Toward a Theory of Occupational Choice. (first appeared in 1952). In: Career Development Quarterly, 36 (4), S. 358-363.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley (Calif.): Sociology Press.
- Glaser, B. G./Strauss, A. (1971): Status Passage. New York: Aldine de Gruyter.

- Gläser, J./Laudel, G. (1999): Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potential einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse, WZB Discussion Paper, No. P99-401, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Goffman, E. (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper 2003.
- Goffman, E. (2012): Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gohlisch, B. (2002): Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie. Frankfurt a. M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology, 28 (6), S. 545-579.
- Gottschall, K./Voß, G. G. (2005): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zur Einführung. In: Gottschall, K./Voß, K. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München, Mering: Hampp, S. 11-33.
- Grendel, T./Haußmann, I. (2012): Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Hochschulevaluierungsverbund. online: <https://docplayer.org/13439329-Beruflich-qualifizierte-bq-an-rheinland-pfaelzischen-hochschulen.html> [06.12.2018].
- Grendel, T./Lübbe, H./Haußmann, I. (2014): Effekte und Dauer der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014 (4), S. 40-63.
- Greshoff, R. (2008): Das "Modell der soziologischen Erklärung" als Kombination von methodischen und gegenständlichen Annahmen, um soziale Aggregationen erklären zu können. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Band 1 u. 2, Frankfurt a. M.: Campus, S. 4206-4215.
- Groos, T./Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Groskurth, P. (1979): Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Ergebnisse der Arbeitswissenschaft für Bildung, psychosoziale und gewerkschaftliche Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Grohl-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-68.
- Habermas, J. (2000): Sozialisation als produktive Vermittlung des voneinander Unabhängigen. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Vermittlung und Alterität, Zur Problematik von Sozialisationstheorien. Opladen: Leske + Budrich, S. 49-77.
- Hachmeister, C.-D./Harde, M. E./Langer, M. F. (2007): „Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG“, Arbeitspapier 95.
- Hahn, A. (1987): Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9-24.
- Hanft, A. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Hanft, A./ Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 13-29.

- Hanft, A./Brinkmann, K./Gierke, W. B./Müskens, W. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. online: https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf [27.08.2020].
- Hanft, A./ Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./ Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann. S. 110-126.
- Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30 (1), S.: 43-59.
- Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann.
- Harney, K./Ebbert, A. (2006): Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-430.
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin: Springer.
- Hazellrigg, L. (1997): On the Importance of Age. In: Hardy, M. A. (Hrsg.): Studying Aging and Social Chance. Thousand Oaks: Sage, S. 93-128.
- Hegelheimer, A. (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bad Honeff: Bock Verlag.
- Heibült, J./Ansinger, E. (2019): Lernerfahrungen und Berufsorientierung von beruflich qualifizierten Studierenden an biografischen Übergängen – Ansätze für Unterstützungsmöglichkeiten auf dem dritten Bildungsweg. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB), S. 233-248.
- Heine, C./Spangenberg, H./Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl (HIS-Kurzinformation A15/2005). Hannover: HIS.
- Heine, C./ Willich, J. (2006): Studienberechtigte 2005: Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. In: HIS Forum Hochschule 2006 (6).
- Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Heinz, W. R. (2000): Selbstsozialisation im Lebensverlauf: Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius. S. 165-186.
- Heitmeyer, W./Hurrelmann, K. (1993): Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. 2. erw. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-70.
- Helfferrich, C. (2013): Biografien und Lebenslauf. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe, Wiesbaden: Springer VS, S. 41-48.
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 559-574.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS.

- Heublein, U./ Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 214-235.
- Hillmert, S. (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, S. 73-94.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2010): Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany. In: Research in Social Stratification and Mobility, 2010 (28), S. 59-76.
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Rahn, S./Brügge-
mann, T. (Hrsg.): Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung. Münster:
Waxmann Verlag, S. 27-41.
- Hitzler, R./Honer, A. (1991): Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In: Flick, U./Kardoff, E.
v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grund-
lagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München: Beltz - Psychologie Verl. Union, S.
382-385.
- Hoerning, E. M. (1978): „Zweiter Bildungsweg“ – eine Statuspassage? In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie
des Lebenslaufs, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, S. 251-266.
- Hoerning, E. M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Veranke-
rung. In: dies (Hrsg.): Biographische Sozialisation, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 1-20.
- Hoffer, T. B. (2002): Meritocracy. In: Levinson, D. L./ Cookson, P. W. / Sadovnik, A. R. (Hrsg.): Edu-
cation and Sociology. An encyclopedia. New York: Routledge. S. 435-442.
- Holland, J. L. (1985): Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work
Enviroments. Englewood-Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frank-
furt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: (ders.)
(Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frank-
furt/New York: Campus Verlag, S. 141–158.
- Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M. /Schmidt, C. (1995): Familie und Rechtsextremismus: Familiäre
Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim/München: Juventa.
- Horn, L./Carrol, D. (1996): Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992
and Persistence and Attainment Among 1989-1990 Beginning Postsecondary Students. Statis-
tical Analysis Report, November 1996, National Center for Education Statistics.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, K.
(Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 290-305.
- Hoyert, M./O'Dell, C. (2009): Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional
aged college students. In: College Student Journal (43), S. 1052-1061.
- Huber, J. (1986): Was soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativbewegung. Berlin: Rotbuch.
- Huber, L. (2009): Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In: Übergang Schule - Hochschule.
TriOS: Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4 (1), S. 81-96.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisati-
onsforschung. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie, 1983 (3), S. 291-
310.

- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz (Beltz Studium).
- Hurrelmann, K./Mürmann, M./Wissinger, J. (1986): Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie, 6 (1), S. 91-110.
- Hurrelmann, L./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. HIS Kurzinformation A10/94. Hannover: HIS.
- Joas, H. (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 137-152.
- Johnson, M. L./Taasobshirazi, G./ Clark, L./ Howell, L./Breen, M. (2016): Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. In: The Journal of Continuing Higher Education, 64 (1), S. 3-15.
- Jörissen, B. (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos.
- Jurczyk, K./Voß, G. (2000): Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Arbeitszeit – Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers. In: Hildebrandt, E. (Hrsg.): Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit. Berlin: Edition sigma.
- Jürgens, A. (2014): Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? In: Journal of Technical Education, 2 (1), S. 31-53.
- Jürgens, A. (2017): Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Bielefeld: wbv.
- Jürgens, A. (2018): Lern- und Studienerfolg: Ein Vergleich von nichttraditionell und traditionell Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: Journal of Technical Education, 6 (3), S. 25-37.
- Jürgens, A./ Zinn, B./Schmitt, U. (2011): Beruflich Qualifizierte - die neuen Studierenden der "Bologna-Ära. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (2), S. 230–237.
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (2), S. 40-46.
- Kamm, C./Otto, A./Wolter, A. (im Erscheinen): Nicht-traditionelle Studierende. In: Blaich, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Studienberatung. Bielefeld: wbv.
- Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Band 1). Münster: Waxmann, S. 165-196.
- Kasworm, C. (1990): Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. In: Review of Educational Research, 60 (3), S. 345-372.
- Keane, E. (2012): Differential prioritising. Orientations to higher education and widening participation. In: International Journal of Educational Research 53, S. 150-159.

- Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, S. 22–47.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U./Kluge, S./Prein, G. (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. Bremen: Arbeitspapiere des SFB186 Nr. 24.
- Keller, S./Zavalloni, M. (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. In: Social Forces, Vol. 43, Nr. 1, S.: 58-70.
- Kellermann P. (1991): Studienmotive und Arbeitsperspektiven '90: Ein Forschungsbericht. In: Guggenberger H. (Hrsg.): Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, S. 169-275.
- Kellermann, P. (Hrsg.) (1984): Studienaufnahme und Studienzulassung: Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Dr.- und Verl.-Ges. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15).
- Kerckhoff, A. C. (1976): The Status Attainment Process: Socialization or Allocation? In: Social Forces. 55 (2), S. 368-381.
- Kern, A./Hoormann, J. (2011): Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2010): Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 6, H. 58, S. 183-186.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (Hrsg.) (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Kerst, C. (2019): Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität. Zielsetzungen und Datengrundlagen. Vortrag, Abschlusstagung des Forschungsprojekts: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität. Berlin, 16./17.09.2019.
- Kirsten, B. (2007): Prädiktoren einer Studienwahlentscheidung. Die Entwicklung eines Studienwahlmodells auf Basis der „Theory of Circumscription and Compromise“ nach Gottfredson (1981). online: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/psychologie/diss2007/kirsten/dg0702.pdf> [01.02.2019].
- Kirsten, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 5, online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf> [18.09.2018].
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Papers der Querschnittsgruppe Arbeit & Ökologie, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung P99-512. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. online: <https://www.econsortor.eu/bitstream/10419/50294/1/311839819.pdf> [30.01.2018].
- Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (1990): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung; Hans-Böckler-Stiftung; Bibliotheks- und Informationssystem.

- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- KMK (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006). Anlage rv zur NS 314. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01/02.06.2006, Berlin.
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Berlin.
- KMK (2014): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf [15.04.2020].
- Kock, B./Witzel, A. (1993): Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien: theoretische und methodische Grundlagen. Arbeitspapier/SFB 186, 22. Bremen: Universität Bremen.
- Kohli, M. (1975): Die berufliche Laufbahn. In: Lange, E./Büschges, G. (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Aspekte, S. 129-168.
- Kohli, M. (1977): Lebenslauf und Lebensmitte. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29, S. 625-656.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1), S. 1-29.
- Kohli, M. (1988): Normalbiographie und Individualität, Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslauregimes. In: Brose, H.-G./Hildenbrandt, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-5.
- Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 219-244.
- Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und zwei nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.
- Köller, O. (2013): Abitur und Studierfähigkeit. In: Asdonk, J./Kuhnen, S.U./Bornkessel, P. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 25-49.
- Konegen-Grenier, C. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Konietzka, D. (1999): Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufes für die Platzierung im Arbeitsmarkt. Zeitschrift für Soziologie 28, S. 379-400.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Krappmann, L. (1993): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).

- Krappmann, L. (2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9., in der Ausstattung veränderte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Kreitz, R./Otten, A. (2000): Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“. In: Faulstich, P./Wittpoth, J./Wiesner, G. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 157–170.
- Krewer, B./Eckensberger, L. H. (1991): Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 573–594.
- Kron, T. (2010): Zeitgenössische soziologische Theorien. Zentrale Beiträge aus Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Jugendforschung. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, W. (2002): Selbstmanagement und Beruflichkeit: Was wird beim Übergang ins Arbeitsleben gelernt? In: Kuda, E./Strauß, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 145–159.
- Kuckartz, U. (2010a): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010b): Typenbildung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (2004): Qualitative Datenanalyse-computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (2012): Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: dies. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 10–19.
- Kuh, G.D./Kinzie, J./Buckley, J.A./Bridges, B.K./Hayek, J.C. (2007): Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. ASHE Higher Education Report 32 (5).
- Kühn, T. (2004): Berufsbiografie und Familiengründung. Biografiegestaltung junger Erwachsener nach Abschluss der Berufsausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, V. (1997): Theorie rationalen Handelns. Konzepte und Anwendungsprobleme. Opladen: Leske + Budrich.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A./Achtenhagen, F. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 113–156.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lampert, W./Franzke, R. (1976): Die Berufserziehung. München: Juventa.
- Lange, E. (1975): Berufswahl als Entscheidungsprozess. In: Lange, E./Büschges, G. (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Aspekte-Verlag, S. 101–127.
- Lange-Vester, A. (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Sander, T./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 143–161.

- Lange-Vester, A./ Sander, T. (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung. In dies. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim: Beltz, S. 7-24.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177-207.
- Leibowitz, A. (1975): The Parental Bequest to Children. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lent, R. W./ Brown, S. D. /Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: Journal of Vocational Behavior, 45 (1), S. 79-122.
- Lenz, K./Schmitt, S. (2016): Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen, Potentiale und Realisierungshürden. In: Wolter, A./Banscheraus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1), Münster: Waxmann, S. 321-344.
- Lenz, K./Wolter, A. (2001): Abitur als Statuspassage: Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München, S. 175-202.
- Lenzen, D. u. a. (Hrsg.) (2013): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften 2.
- Lerner, R. M./Busch-Rossnagel, N. A. (Hrsg.) (1981): Individuals as Producers of Their Development. A Life-Span Perspective. New York: Academic Press.
- Liebau, E. (1992): Habitus, Lebenslage, Geschlecht - Über Sozioanalyse und Geschlechtersozialisation. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen: Leske + Budrich, S. 134-149.
- Liegle, L. (1991): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 215-230.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkerhardt.
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer VS.
- Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 77-120.
- Lörz, M. (2017): Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Baader, M. S. /Freitag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 311-338. online: https://doi.org10.1007/978-3-658-14999-4_16 [25.01.2019].

- Lörz, M./Quast, H./Rolloff, J. (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 44, Heft 2, S. 137-155.
- Lübben, S./Müsken, W./Zawacki-Richter, O. (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Zawacki-Richter, O./Hanft, A./Brunner, S./ Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule Münster: Waxmann, S. 29–51.
- Luckmann, T. (2007): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft: Schriften zur Wissens- und Protosoziologie (herausgegeben von Jochen Dehner). Konstanz: UVK.
- Lüders, C. (1991): Deutungsmusteranalyse: Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdt. Verl. S. 377-408.
- Lüders, C./Reichert, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 1986 (12), S. 90-102.
- Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K./ Baumert, J./ Gresch, C./Mc Elvany, M. (Hrsg.). (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn und Berlin: BMBF.
- Maaz, K./ Hausen, C./Mc Elvany, N./Baumert, J (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006 (9), S. 299–327.
- Maertsch, K./Voitel, M. (2013): Herausforderungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 49-66.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (2015): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 175-186.
- Mayer, K. U./Müller, W./Pollak, R. (2007): Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y./ Arum, R./ Gamoran, A. (Hrsg.): Stratification in Higher Education. Stanford: University Press, S. 240-265.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P./Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 543-556.
- McCormick, M. (2011): A Study of Factors Related to Success for Nontraditional versus Traditional Aged Students at a Public Urban Community College. University of Nebraska-Lincoln. online: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=cehsedaddiss> [05.07.2020].
- Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt a. M.: Campus.
- Meulemann, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2 (3), S. 305-324. online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4524> [30.09.2019]
- Mey, G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J. W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology, 83 (1), S. 55-77.
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, New York: Waxmann, S. 261-278.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Miethe, I. (2003): "Die Universität dem Volke!" Entwicklungsphasen der Arbeiter- und -Bauern-Fakultäten (ABF) der DDR. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003(1): Erwachsenenbildung und Demokratie, S. 215 – 224, online: <http://www.die-bonn.de/id/1805> [25.03.2020].
- Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen: Barbara Budrich.
- Miethe, I. (2011): Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(2), online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110287> [18.10.2019]
- Miethe, I. (2014): Neue Wege in der Biografieforschung: der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 15 (1-2), S.: 163-179.
- Miethe, I. (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 2017 (6), S. 686-707.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 19-38.
- Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Miethe, I./Schiebel, M. (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- Mitchell, L. K./Krumboltz, J. D. (1990): Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career choice and development. Applying contemporary theories to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 145-196.
- Moldaschl, M./Voß, G. (2002): Subjektivierung von Arbeit. München: Rainer Hampp Verlag.

- Möller, C. (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim: Beltz Juventa.
- Muche, C./Noack, T./Oehme, A./Schröer, W. (2010): Die Perspektive der Biographischen Übergangsszenarien, In: Brandel, R./Gottwald, M./Oehme, A. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten, Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: Springer VS.
- Mucke, K. (Hrsg.) (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 206).
- Mucke, K./Kupfer, F. (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 221-238.
- Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2011): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 289-327.
- Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2017): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Springer VS: Wiesbaden, S. 309-358.
- Müller-Benedict, V./Grözing, G. (Hrsg.) (2017): Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mummendey, H.-D. (2006): Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Münk, H. J. (2000): Berufsethik. In: Korff, W./Beck, L./Mikat, P. (Hrsg.): Lexikon der Bioethik, Bd. 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 330-334.
- Müskens, W. (2020): Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. online https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf [27.8.2020]
- Nave-Herz, R. (1994): Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und die Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Neugebauer, M./Weiss, F. (2018): A Transition without Tradition: Earnings and Unemployment Risks of Academic versus Vocational Education after the Bologna Process. Ein Eintritt ohne Erfahrungswerte: Einkommen und Arbeitslosigkeitsrisiken von Hochschulabsolventen im Vergleich zu Absolventen beruflicher Ausbildungen nach dem Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Soziologie (47) 5, S. 349-363.
- Neumann, M./Becker, M./Maaz, K. (2014): Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (2), S. 167-203.
- Newbold, J. J./Mehta, S. S./Forbus, P. (2010): A comparative study between non-traditional and traditional students in terms of their demographics, attitudes, behavior, and educational performance. In: International Journal of Education Research, 5 (1), S. 1-24.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: CHE Arbeitspapier 157.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh: CHE Arbeitspapier 123.

- Nickel, S./Schulz, N. (2017): Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. Gütersloh: CHE Arbeitspapier 195.
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität.
- Oechsle, M. (1995): Erwerbsorientierungen und Lebensplanung junger Frauen. In: Arbeit (4) 1, S. 7-23.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ordemann, J. (2017): Hochschulbildung und Statusreproduktion: Erreichen nicht-traditionelle Hochschulabsolventen den gleichen beruflichen Status wie traditionelle Absolventen? In: Lessenich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften, Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, Essen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S. 1-8.
- Otto, A./Kamm, C. (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1), Münster: Waxmann, S. 197-223.
- Pallas, A. M. (2003): Educational transitions, trajectories, and pathways. In: Mortimer, J. T./Shanahan, M. J. (Hrsg.): Handbook of the life course. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, S. 165-184.
- Parsons, T. (1959): Abdruck aus: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Harvard Educational Review, 29 (4), S. 297-318.
- Parsons, T. (1964): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Parsons, T. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Darmstadt-Neuwied: Luchterhand.
- Paulus, W./Blossfeld, H.-P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 491-508.
- Pechar, H./Worblewski, A. (1998): Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang. Endbericht. Wien.
- Pfuhl, N. (2010): Untersuchungen zur Bestimmung von typischen Merkmalen des Image von Studienfächern. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Bildungsverlierer. Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: (dies.) (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-33.
- Raithelhuber, E. (2013): Agency und Übergänge. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Juventa, S. 99-140.
- Rau, E. (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Kerstin Mucke (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein "Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 206), S. 71-90.

- Rauner, F. (2007): Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung. ITB-Forschungsberichte 23/2007. Bremen.
- Rauner, F. (2011): The apprenticeship approach: A way to overcome demarcations between vocational and higher education. In: Zhao, Z./ Rauner, F./ Hauschildt, U. (Hrsg.): Assuring the Acquisition of Expertise. Apprenticeship in the Modern Economy. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, S. 19-31.
- Reckwitz, A. (1999): Anthony Giddens, In: Kaesler D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie, Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. München: C.H. Beck, S. 311-337.
- Reibstein, E. (1986): Berufstätigkeit und Studierfähigkeit – Eine Untersuchung zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei Absolventen der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Reibstein, E. (1990): Hochschulzugang ohne Abitur: Eine besondere Chance für Frauen? In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Reimer, D./Pollak, R. (2010): Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany, In: European Sociological Review, 26 (4), S. 415-430.
- Richter, G. (1995): Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Osnabrück: Hochschulschrift Universität Osnabrück.
- Ries, H. (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern/Stuttgart: Huber.
- Riesman, D./Denney, R./Glazer, N. (1958): Die einsame Masse - Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Robin, C. (2017): Werte kreativer Arbeit. Zur Vielfalt kreativer Arbeitspraktiken. Bielefeld: Transcript.
- Röbken, H./Mertens, A. (2013): Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, A./ Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 43-53.
- Rolff, H. G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa.
- Rosa, H. (2009): Von der stabilen Position zur dynamischen Performanz. Beschleunigung und Anerkennung in der Spätmoderne. In: Forst, R./Hartmann, M./Jaeggi, R./Saar, M. (Hrsg.): Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 655–671.
- Rosa, H. (2011): Entfremdung in der Spätmoderne. Umriss einer Kritischen Theorie der sozialen Beschleunigung. In: Koppetsch, C. (Hrsg.): Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–252.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M.: Campus.
- Rössel, J./Beckert-Zieglschmid, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, 31 (6), S. 497-513.
- Rürup, B./Sesselmeier, W. (2001): Wirtschafts- und Arbeitswelt. In: Korte, K. R./Weidenfeld, W. (Hrsg.): Deutschland Trendbuch. Fakten und Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 247-288.

- Ruß, U. (2012): Bildung, Meritokratie und Ungleichheit: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegllauben und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften? WZB Discussion Paper SP I 2012-501. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Rzepka, S. (2018): Labor market returns to college education with vocational qualifications, *Education Economics*. online: <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1440532> [05.07.2020].
- Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Sackmann, R./Wingens, M (2001): Statuspassagen und Lebenslauf. Weinheim: Juventa.
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), S. 607-625.
- Scharmann, T. (1965): Jugend in Arbeit und Beruf. München: Juventa.
- Schaupp, U. (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D.: Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf [13.02.2015].
- Schelsky, H. (1972): Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: Luckmann, T./Sprondel, W. M. (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 25-35.
- Scherger, S. (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felten von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.
- Schimank, U. (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, C. (2015): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 447-455.
- Schmidt, C. (2017): Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel. In: Seifried, J./ Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 159-170.
- Schmitt, L. (2010): Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, H./Franke, B./Woisch/Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 4|2017). Hannover: DZHW.
- Schnell, R./Hill, P./Paul, B./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenburg.
- Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studiererwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle

- Studienberechtigung. In: Kellermann, P. (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung: Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Dr.- und Verl.-Ges. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, 15), S. 129-159.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1986): Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: Schulenberg, W./Scholz, W.-D./ Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bad Honnef: Bock, S. 19-125.
- Schreiber, A. V. (2017): Biographische Identitätsarbeit beim Übergang vom Beruf in die Hochschule. Eine explorative Studie zur Bestimmung von Motiven, Realisationen und Identitätskonstruktionen von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Schreiber, R./Söll, M. (2014): Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiographien und Berufsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 27, 1-20. online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/schreiber_soell_bwpat27.pdf [14.02.2018].
- Schroeter, K. R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Soziologische Arbeitsberichte 24. Kiel: Universität Kiel.
- Schuetze, H./Slowey, M. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bad Honnef: Bock.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-58.
- Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Schütte, F. (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 43-62.
- Schütz, A. (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer Verlag.
- Schütz, A. (1971): Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: (ders.): Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 77-110.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- Schütz, A./Renn, J./Endreß, M. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. 1. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. online: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783864961090 [30.09.19].

- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie und handlungswissenschaftliche Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V., S. 67-156.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), S. 283-293.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Schwabe-Ruck, E. (2011): Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule. Das Hochschulwesen 59 (1), S. 15-18.
- Schwingel, M. (2009): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Scott, L. M./Lewis, C. W. (2012): Nontraditional college students: Assumptions, perceptions, and directions for a meaningful academic experience. In: International Journal of Interdisciplinary Social Sciences. 6 (4), S. 1-10.
- Sennett, R. (1999): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: dies. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-18.
- Sewell, W. H./Haller, A. O./Portes, A. (1969): The educational and early occupational attainment process. In: American Sociological Review. 34 (1), S. 82-92.
- Simon, H. A. (1957): Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior. New York: Wiley.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 19-38.
- Solga, H. (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken. In: WZB-Mitteilungen, Heft 123, S. 6-7.
- Spangenberg, H. (2016): Konvergenzen oder dauerhafte Unterschiede? Zur Entwicklung der Studienentscheidungen und nachschulischen Bildungsvläufe seit 1990 in Ost- und Westdeutschland. online: [https://doi.org/ 10.18452/17684](https://doi.org/10.18452/17684) [30.09.2019].
- Spangenberg, H./Beuße, M./Heine, C. (2011): Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 - 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. Forum Hochschule 2011 (18). Hannover: HIS.
- Spitzer, T. (2000): Predictors of College Success. A Comparison of Traditional and Nontraditional Age Student. In: Journal of Student Affairs Research and Practice 38 (1).
- Spöring, W. (1989): Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Stamm-Rierner, I./Loroff, C./Hartmann, E. (Hrsg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Forum Hochschule 2011 (1), Hannover: HIS.
- Stamm-Rierner, I./Loroff, C./Minks, K.-H./ Freitag, W. (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotentialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS.
- Stamm-Rierner, Ida/Tillack, Désirée (Red.) (2012): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation, Bonn/Berlin.

- Stauber, B./Walther, A. (2004): Von linearen Statuspassagen zu Yoyo-Übergängen. Die soziologische Perspektive auf die Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf am Beispiel junger Erwachsener. In: Eva Schumacher (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt, S. 47-69.
- Steffens, H. (1975): Berufswahl- und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabebereichs der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Ravensburg: Maier.
- Stehr, N. (2006): Aktuelle Probleme der Wissensgesellschaft: Bildung, Arbeit und Wirtschaft. In: Kempter, K./Meusburger, P. (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 363-377.
- Stock, M. (2017): Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung. In: Soziale Welt 2017 (4), S. 347-364.
- Stocké, V. (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: European Sociological Review 23 (4), S. 505-519.
- Straub, J. (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: ZBBS 2000 (1), S. 167-194.
- Streblow, L. (2004): Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese. In: D. H. Rost (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann.
- Stroh, A. (2009): Neue Wege zum Studium. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/PDF2009_03.pdf?__blob=publicationFile [30.11.2018].
- Struck-Möbbeck, O./Raszer, M./Sackmann, R./Weymann, A./Wingens, M. (1996): Gestaltung berufsbiographischer Diskontinuität. Bewältigungsstrategien von ostdeutschen Berufs- und Hochschulabsolventen im Transformationsprozess. Sfb 186 der Universität Bremen, Arbeitspapier 38.
- Super, D. E. (1953): A Theory of Vocational Development. In: American Psychologist 1953 (8), S. 185-190.
- Super, D. E. (1980): A Life-Span. Life-Space Approach to Career Development. In: Journal of Vocational Behavior 1980 (13), S. 282-290.
- Tarrow, S. (1991): Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen. Theoretische Perspektiven. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 43 (4), S. 647-670.
- Teichler, U. (2011): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-186.
- Teichler, U. (2015): Changing Perspectives: The Professional Relevance of Higher Education on the Way towards the Highly-Educated Society. In: European Journal of Education, Research, Development and Policy, 50 (4), S. 461-477.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 2004 (2), S. 64-80.
- Thelen, K. (2004): How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiersch, S. (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Thiersch, S. (2018): Reproduktion trotz Aufstieg – Zur Bedeutung der familialen Interaktion für die Jugendbiographie. In: Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S. (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–170.
- Thunborg, C./ Bron, A./Edström, E. (2013): Motives, commitment and student identity in higher education – experiences of non-traditional students in Sweden. In: *Studies in the Education of Adults* 45 (2), S. 177-193.
- Tilley, B. P. (2014): What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25, In: *Psychology Learning and Teaching*, 13, S. 95–106, online: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2014.13.2.95> [19.11.2019].
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research*, 45 (1), S. 89-125.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperaments-bedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos.
- Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA - Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327-366.
- Tutt, L. (1997): Der Studienentscheidungsprozess: Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschule. Arbeitspapier 243. Duisburg: Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Gerhard-Mercator-Universität.
- Uhlig, J. (2010): Brachliegende Potenziale durch Underachievement. Soziale Herkunft kann Bildungschancen verbauen. WZB Brief Bildung 2010 (12), Berlin: WZB.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *Die Hochschule* 21 (1), S. 154-168.
- Van de Werfhorst, H.G./ de Graaf, N.D./ Kraaykamp, G. (2001): Intergenerational Resemblance in Field of Study in the Netherlands, In: *European Sociological Review* 17(3), S.: 275–293.
- Veith, H. (2004): Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 349-371.
- Vester, M. (2002): Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In: Bittlingmayer, U. H. et al. (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus, Opladen: Leske + Budrich, S. 61-121.
- Vester, M. (2014): Bildungsprivilegien unter Druck. Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderung durch aktivere Bildungsstrategien der Milieus. In: Bauer, U./ Bolder, A./ Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 243-267.
- Völk, D. (2011): Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 177-190.
- Voß, G. G. (2000): Beruf und alltägliche Lebensführung. In: Voß, G. G./Kudera, W. (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske+Budrich, S. 91-108.

- Voß, G. G./Pongartz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer – Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1), S. 131-158.
- Vroom, V. (1964): Work and Motivation. New York: Wiley.
- Wallner, E. M./Funke-Schmitt-Rink, M. (1980): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Walther, A. (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundrisse der verstehenden Soziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundrisse der verstehenden Soziologie. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weber, M. (1987): Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (2010): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Herausgegeben von Dirk Kaesler. München: Beck.
- Weingart, P./Carrier, M./Krohn, W. (Hrsg.): (2007): Nachrichten aus der Wissensgesellschaft: Analysen zur Veränderung. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Weinrauch, S. G./Srebalus, D. J. (1994): Die Berufswahltheorie von Holland. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43-74.
- Weiß, R. (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln, In: Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-36.
- Welskopp, T. (1997): Der Mensch und die Verhältnisse „Handeln“ und „Struktur“ bei Max Weber und Anthony Giddens. In: Mergel, T./Welskopp, T. (Hrsg.): Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte. München: C. H. Beck, S.: 39-70.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.
- Wiesner, G./ Wolter, A./Koepernik, C. (2010): Einleitung: Mit langem Atem - lebenslanges Lernen in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Kritik. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, S. 7–19.
- Wiesner, K. M. (2015): Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: WBV, S. 151-162.
- Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung, Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz. S. 227-255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1 (1), Art. 22, online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [18.07.2020]

- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 290-303.
- Wlodkowski, R. J./Kasworm, C. E. (2003): Accelerated learning: Future roles and influences. In: New Directions for Adult and Continuing Education 2003 (97), S.: 93-97, online: <http://dx.doi.org/10.1002/ace.92> [18.07.2020].
- Wohlrab-Sahr, M. (1992): Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslauf? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 5(1), S. 1-19. online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23340> [14.03.2019].
- Wolter, A. (1989): Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988), Oldenburger Universitätsreden. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung - Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 49-117.
- Wolter, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch. Oldenburger Universitätsreden. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (2010a): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulzugang. Vom Besonderheitsmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K./Dobischat, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 199–219.
- Wolter, A. (2010b): Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, S. 53-79.
- Wolter, A. (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.): Global perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge, S. 43-59.
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 191-212.
- Wolter, A. (2015): Hochschulexpansion: Wachsende Teilhabe oder Akademisierungswahn? Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/200104/teilhabe-oder-akademisierungswahn> [02.09.2020].
- Wolter, A. (2016): Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: Kramer, J./Neumann, M./Trautwein, U. (Hrsg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-28.
- Wolter, A. (2017): Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen - Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld 2017, S. 181-194.
- Wolter, A. (Hrsg.) (1991): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen

- Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen (Bd. 1), Münster: Waxmann, S. 53-80.
- Wolter, A./ Banscherus, U./ Kamm, C./ Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (4), S. 8-39.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2014): Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase. Berlin und Hannover. online: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle> [30.09.2019].
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten nicht-traditioneller Studierender. Projektbericht. Berlin und Hannover. online: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle/2017> [30.09.2019].
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2019): Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Barbara Budrich, S. 199–217.
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A. (2019): Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule – Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung. In: Dörner, O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103-124.
- Wolter, A./Lenz, K./Wagner, B. (1998): Was kommt nach dem Abitur? Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 1998 in Sachsen, hrsg. vom Sächsischen Staatsminister für Kultus, Dresden 1998. online: https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/publikationen/hochschulzugang/Abiturientenbefragung_1998.pdf?lang=de [27.08.2020].
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: S. 33-98.
- Yorke, M. (2006): Employability in higher education: what it is, what it is not. online: <http://hdl.voced.edu.au/10707/136159> [31.01.2020].
- Young, Michael (1961): Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie. Düsseldorf: Econ.
- Zech, R. (1983): Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Zur Entwicklung einer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. Hannover: Expressum-Verlag des Instituts für Angewandte Psychologie und Erwachsenenbildung.
- Zervakis, P. A. (2013): Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. In: Baumert, S./Schlütter, K./Stoppe, S./Zlotowski, M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext. Münster: LIT Verlag, S. 111-128.
- Zimmermann, P. (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Kurzfassung

Die Arbeit widmet sich der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Unter dem Begriff nicht-traditionelle Studierende werden dabei all jene Studierenden gefasst, die – ohne (Fach-)Abitur – auf der formalen Grundlage beruflichen Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Einen Ausgangspunkt der Untersuchung bildet der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Mit der Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten wurde für die Absolventen(innen) des beruflichen Bildungssystems von politischer Seite eine Chancen- bzw. Gelegenheitsstruktur (Tarrow 1991, Miethe 2008, 2011) geschaffen, auch ohne Abitur an Hochschulbildung zu partizipieren und einen Bildungsaufstieg zu erreichen. Unter diesen Bedingungen gewinnen nunmehr Bildungsentscheidungen – zumindest für die hier avisierte Gruppe – auch in späteren Lebensphasen an Bedeutung. Im Fokus der Untersuchung steht das Phänomen der Studienentscheidung. Gefragt wird: Wie und warum haben sich nicht-traditionell Studierende für ihr Studium entschieden? Empirische Grundlage bildet eine Interviewstudie mit insgesamt 82 nicht-traditionellen Studierenden, die bis zu viermal über den Verlauf ihres Studiums hinweg befragt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf ein komplexes Bündel unterschiedlicher Aspekte, die die Entscheidung konstituieren. Sie zeigen, dass die Studienentscheidungen vor allem unter den subjektiven Eindrücken und objektiven Bedingungen der Erwerbsarbeit getroffen werden und dass Studienmotive stark von berufsbezogenen Orientierungen gekennzeichnet sind. Die Studienentscheidungen werden durch höchst individuelle Ereignisse und Entwürfe nicht nur angestoßen, sondern auch vollzogen. Allein die Tatsache, dass ein Übergang aus dem Beruf in die Hochschule keine gesellschaftlich genormten Präskripte aufweist, macht den Studienwunsch zu einer höchst individualisierten und selbstverantworteten Entscheidung. In Anschluss an Becks (1986) Individualisierungsthese wird die Studienentscheidung im Rahmen von Wahlbiografien durch das Zusammenspiel von Freisetzung, Entzauberung und Re-Integration als individualisierte Entscheidung rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen zudem eine tiefe Verankerung einer Normalitätsvorstellung von Lebensläufen, die im Entscheidungsprozess als Orientierungsmuster wirksam sind. Schließlich wird die Studienentscheidung auch als ein Prozess des Abwägens rekonstruiert. Neben den als fallübergreifend zu rezipierenden Ergebnissen schlägt die Arbeit schließlich eine typologische Bestimmung der Studienentscheidungen im Kontext biografischer Orientierungen vor.

Abstract

The present paper examines the group of non-traditional students in Germany. The term non-traditional students defines all those students who have received their university entrance certificate based on occupational skills without having a school-based university entrance qualification (*Abitur*).

One starting point of this survey is based on the determination of the German „Kultusministerkonferenz“ (KMK) in 2009. This allows university admission for vocational qualified applicants without a university entrance certificate from a school. With the extension of possibilities to attend institutions of higher education, politics form perspectives for such applicants participating in opportunity structures (Tarrow 1991, Miethe 2008, 2011) by achieving a university degree even without having a *Abitur*. Under these conditions, educational decisions gain importance in later phases of life, at least for the group envisaged here.

The focus of this study is the phenomenon of the decision to study. The research question is: How and why do non-traditional students decide to study? The empirical basis of the work is an interview study with a total of 82 non-traditional students who were questioned up to four times over the course of their studies.

The results refer to a complex bundle of different aspects that constitute the decision. First of all, it is revealed that the decision to study is made under subjective perceptions and objective conditions of gainful employment, as well as, reasons to study are strongly marked by job-related orientations. The decision to study was initiated and fulfilled through highly individual life events and drafts. Even a transition from a job to an institution of higher education is socially non-standard; this makes the desire to study a highly individual and self-responsible decision. Following Beck's (1986) thesis of individualization, the decision to study is reconstructed by biographical choices through interaction of detraditionalization, disenchantment and reintegration as an individualised decision. Furthermore, the results indicate a deep establishment of beliefs in institutionalized life course which affect the decision process as a pattern of orientation. Finally, the decision to study is also reconstructed as a process of balance pros and cons.

In addition to the cross-case results to be received, this paper proposes a construction of types of study decisions in the context of biographical orientation.